



UiO • Universitetet i Oslo

# Fagbegrepers rolle i litteraturundervisningen

*En kvalitativ intervjustudie av lærere  
på ungdomsskolen*

Miriam Fjose

NDID4009 - Masteroppgave i norskdidaktikk  
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2022

© Miriam Fjose

2022

Fagbegrepers rolle i litteraturundervisningen på ungdomsskolen

*En kvalitativ intervjustudie av lærere på ungdomsskolen*

<https://www.duo.uio.no/>

Trykk: Grafisk senter

## Sammendrag

Både forskere og LK20 peker på fagbegrepenes relevans for norskfaget og litteraturundervisningen. Likevel viser klasseromsforskning at mange elever bruker et hverdagspråk når de diskuterer og skriver om skjønnlitteratur. Flere studier viser også at lærere kvir seg for å vektlegge analyse med fagbegreper, og at de ofte bruker erfaringsbaserte tilnærminger til tekstene. Disse spenningene mellom teori og praksis gjør det relevant å undersøke fagbegrepenes posisjon sett fra læreres perspektiv. Masteroppgaven søker å svare på problemstillingen: *Hvordan reflekterer ni ungdomsskolelærere over fagbegrepers rolle i litteraturundervisningen?* Jeg har konkretisert problemstillingen til fire forskningsspørsmål som dreier seg om hva lærerne anser som fagbegreper i litteraturundervisningen, hva de tenker er fagbegrepers potensial, hva de opplever som utfordrende med fagbegreper, og hvordan lærerne legger til rette for læring av disse begrepene. Datamaterialet som brukes for å besvare disse spørsmålene, er to fokusgruppeintervju, som ble gjennomført på to forskjellige skoler. Problemstillingen drøftes ved hjelp av tematisk analyse av intervjumaterialet, og funnene blir sett i lys av litteraturdidaktisk forskning, og teori om begrepsutvikling, diskurser, litterær kompetanse og leseutvikling.

Studiens hovedfunn er at lærerne trekker frem en rekke fagbegreper, men at de særlig er opptatt av virkemidler, motiv og tema i litteraturundervisningen. Videre mener lærerne at det er flere fordeler med å bruke fagbegreper. Begrepene kan fungere som et metaspråk og analytisk støtte, og de kan ha overføringsverdi for videre utdanning og litterære samtaler i voksenlivet. Hovedutfordringene lærerne opplever, er at mange elever strever med fagbegreper fordi de mangler erfaring med lesing og analyse. I tillegg er det stor forskjell på elevenes erfaringer og mestring av fagbegreper innad i klassene. Lærerne synes også at fagbegrepene kan begrense leseopplevelsen og utforskningen av tekstene. Når det gjelder undervisning, legger lærerne til rette for tekstarbeid i fellesskap, samt aktiv og selvstendig øving på bruk av fagbegreper. Studien gir et innblikk i hvordan det oppleves for lærerne å måtte ta hensyn til elevenes forutsetninger og samtidig utfordre elevene faglig. Videre peker studien på et behov for å finne en balanse mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til skjønnlitteratur, der fagbegrepene kan brukes på en hensiktsmessig måte for elever på ungdomstrinnet.

# Forord

Jeg har likt å lese skjønnlitteratur så lenge jeg kan huske – det å leve meg inn i andres skjebner og fordype meg i kreative univers. Da jeg begynte på ungdomsskolen lærte jeg å stoppe opp og legge merke til hvordan tekstene var skrevet. Jeg smakte for første gang på ord som metafor, høydepunkt og synsvinkel. Jeg lærte å finne fagbegrepene i tekster jeg leste, og bruke dem selv når jeg skrev. Nå, tolv år senere, ser jeg på fagbegrepene med blikket til en forsker og snart ferdig utdannet lektor. Masteroppgaven har gitt meg verdifull kunnskap, som jeg tror jeg vil få god nytte av som norsklærer. Tusen takk til de ni lærerne som tok seg tid til å delta i prosjektet mitt. Deres engasjement, refleksjoner og erfaringer har inspirert meg og utvidet perspektivet mitt på både fagbegreper og læreryrket.

Jeg har skrevet på denne masteroppgaven i et helt halvt år. Det har vært både spennende og krevende, og jeg har fått god støtte gjennom hele prosessen. Først vil jeg takke veilederen min, Jonas Bakken, for spennende faglig prat og konstruktive tilbakemeldinger. Tusen takk for at du har tatt deg tid til å svare på de mange spørsmålene mine underveis. Jeg vil også takke vennene mine på lektorprogrammet. Sammen har vi kommet oss gjennom alt fra seks timers skoleeksamen for hånd og lesing av 60 tekster i nordisk litteratur, til halvfungerende gruppediskusjoner i breakout-rooms på Zoom. Jeg setter stor pris på all latter og prat mellom forelesningene og under de lange, koselige lunsjpausene. Dere har gjort studietiden min virkelig fin!

Jeg vil også takke min navnesøster og beste venninne, Miriam. Jeg er heldig som har hatt en så god samtalepartner, som til og med har stilt opp med ferdig middag til meg på de travleste dagene under eksamensperiodene. Til slutt vil jeg takke familien min for alle kloke råd, oppmuntrende ord og tørre vitser. Dere har støttet og motivert meg gjennom hele utdanningsløpet, fra trofast lesing på sengekanten da jeg var liten, til idémyldring og korrekturlesing av tekstene jeg har skrevet på skolen og universitetet. Tenk, nå er vi endelig i mål. Neste gang jeg går inn i et klasserom igjen, er det som lektor.

Blindern, mai 2022

Miriam Fjose

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>iii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>iv</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>v</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn og formålet med studien .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
<b>2. Teoretiske perspektiver og litteraturdidaktisk forskning</b> .....	<b>5</b>
2.1 Teoretiske perspektiver.....	5
2.1.1 Hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper .....	5
2.1.2 Begrepsutvikling .....	6
2.1.3 Språkbruk og diskurser .....	7
2.1.4 Analytiske og erfaringsbaserte tilnærminger til skjønnlitteratur .....	10
2.1.5 Litterær kompetanse og ulike lese måter .....	11
2.1.6 Ungdomsleseren.....	12
2.2 Litteraturdidaktisk forskning .....	14
2.2.1 Elevperspektivet.....	14
2.2.2 Lærerperspektivet .....	17
<b>3. Metode</b> .....	<b>20</b>
3.1 Kvalitativt forskningsdesign.....	20
3.2 Fokusgruppeintervju .....	20
3.3 Utvalg .....	22
3.3.1 Utvalgskriterier .....	22
3.3.2 Rekruttering .....	23
3.3.3. Utvalget på de to skolene.....	23
3.4 Intervjuguide.....	24
3.5 Pilotintervju .....	25
3.6 Gjennomføring av intervjuene.....	25
3.7 Bearbeiding av intervjumaterialet .....	26
3.7.1 Transkripsjon .....	26
3.7.2 Analytisk tilnærming .....	27
3.8 Kvaliteten på prosjektet.....	29
3.8.1 Reliabilitet.....	29
3.8.2 Validitet.....	30

3.8.4	Forskningsetiske refleksjoner .....	32
<b>4.</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>35</b>
4.1	Hva anser lærerne som fagbegreper i litteraturundervisningen? .....	35
4.1.1	Fagbegrepene skiller seg fra hverdagspråket .....	35
4.1.2	Fagbegreper i litteraturundervisningen .....	36
4.2	Hvilket potensial mener lærerne at fagbegreper kan ha i litteraturundervisningen? .....	39
4.2.1	Fagbegrepene kan fungere som metaspråk .....	39
4.2.2	Fagbegrepene kan ha overføringsverdi .....	42
4.2.3	Fagbegrepene kan brukes som analytisk verktøy .....	44
4.3	Hvilke utfordringer opplever lærerne knyttet til fagbegreper i litteraturundervisningen? .....	45
4.3.1	Ungdomsskoleelever mangler forutsetningene for å lære fagbegreper .....	45
4.3.2	Elevene har ulike forutsetninger og læringsutbytte .....	48
4.3.3	Fagbegrepene kan begrense litteraturarbeidet.....	49
4.4	Hvordan legger lærerne til rette for læring av fagbegreper i litteraturundervisningen? .....	52
4.4.1	Læring i fellesskap .....	52
4.4.2	Aktiv deltakelse .....	53
4.5	Oppsummering av analysen.....	55
<b>5.</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>56</b>
5.1	Hva anser lærerne som fagbegreper i litteraturundervisningen? .....	56
5.2	Hvilket potensial mener lærerne at fagbegreper kan ha i litteraturundervisningen? .....	57
5.2.1	Fagbegrepene kan fungere som metaspråk .....	57
5.2.2	Fagbegrepene kan brukes som analytisk verktøy .....	59
5.3	Hvilke utfordringer opplever lærerne knyttet til fagbegreper i litteraturundervisningen? .....	60
5.3.1	Elevenes forutsetninger og fagbegrepenes vanskelighetsgrad.....	60
5.3.2	Fagbegrepene som en begrensning .....	62
5.4	Hvordan legger lærerne til rette for læring av fagbegreper i litteraturundervisningen? .....	65
5.5	Konklusjon og didaktiske implikasjoner .....	66
5.6	Forslag til videre forskning.....	68
	<b>Litteratur.....</b>	<b>70</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>75</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og formålet med studien

Kan man undervise i samfunnsfag uten å hjelpe elevene til å forstå begrepet demokrati? Hva med naturfag uten forståelse for begrepet celle?

Hva blir litteraturanalyse i norskfaget uten å vite hva begrepet symbol er?

(Fosse et al., 2015, s. 72)

Alle fag har egne tekstpraksiser og måter å bruke språket på. For at elevene skal mestre tekstpraksisene og språkbruken i et fag, trenger de blant annet å få tilgang til begrepene som er spesifikt for faget. Fagbegreper er gjerne mer presise, og innebærer ofte flere nyanser, enn språket elevene bruker ellers i hverdagen. Derfor kan fagbegreper være nyttige for elevene når de skal diskutere faglige emner, og når de skal vise sin kompetanse (Blikstad-Balas, 2016, s. 76; Maagerø, 2010, s. 186). I tillegg tyder forskning på at fagbegreper kan fremme læring og økt forståelse for faget (Fosse et al., 2015). Norskfaget skiller seg ut fra andre fag når det gjelder lesing og tekstarbeid. I mange fag er lesing først og fremst knyttet til fagtekster og læreboktekster, der formålet med lesingen er å lære seg innholdet i tekstene. I norskfaget er ofte selve teksten studieobjektet, noe som gjør at lesing ikke bare handler om å forstå et faginnhold, men også om å utforske tekstene i seg selv. For å studere tekstene slik at man forstår dem på en hensiktsmessig måte, brukes det gjerne en egen terminologi (Nielsen et al., 2014, s. 181-182). Fagbegrepene i norskfaget dreier seg derfor ikke bare om fagkunnskap om norskfaglige emner, men også om tekststruktur, sjanger og estetiske sider ved språket.

Ettersom fagbegrepene i norskfaget har denne ekstra dimensjonen ved seg, skulle en tro at fagbegrepene var vesentlige for litteraturundervisningen. Er dette tilfellet? Forskningen peker i ulike retninger. Flere studier viser at når elever snakker og skriver om skjønnlitterære tekster, bruker de et hverdagsspråk. Mange elever forholder seg til tekstene på en personlig og affektiv måte, noe som gjenspeiles i språket de bruker (Bommarco, 2006; Johansson, 2015; Kjelen, 2015; Penne, 2006; Rødnes & Ludvigsen, 2009; Skarstein, 2013). Videre tyder forskning på at lærere håndterer elevenes personlige tilnærming til litteratur på ulike måter. I flere intervjustudier har lærere direkte eller indirekte gitt uttrykk for at de velger å fokusere på elevenes erfaringer og leseopplevelser i tekstarbeidet (Fodstad & Gagnat, 2019; Fodstad &

Husabø, 2021; Kjelen, 2013; Penne, 2012). Den erfaringsbaserte tilnærmingen har gjort at forskere har etterspurt et sterkere analytisk fokus og økt bruk av fagspråk i litteraturundervisningen (Rødnes, 2014). Nyere observasjoner fra norske klasserom på ungdomsskolen, viser likevel at lærerne legger sterk vekt på arbeid med litterære virkemidler og sjangertrekk (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Det virker altså som om det er en ambivalens i litteraturundervisningen - en spenning mellom leseopplevelse og analyse. I ytterste konsekvens kan fokus på leseglede gjøre litteraturarbeidet til personlig synsing, og fokus på analyse kan føre til instrumentell formalisme (Rødnes, 2014). Disse funnene gjør det relevant å undersøke hvor fagbegrepene befinner seg i dette spenningsfeltet.

Flere av kompetansemålene i læreplanen i norsk etter 10. trinn (LK20) indikerer at lærerne blir pålagt å bruke fagbegreper i litteraturundervisningen. Selv om termen «fagbegrep» ikke blir nevnt, presiseres det i to kompetansemål at elevene skal bruke «fagspråk»:

- bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster
- bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer

Fagspråket skal altså brukes i forbindelse med både muntlig og skriftlig aktivitet, og det handler både om grammatikk, tekststruktur, sjanger og norskfaglige- og tverrfaglige temaer. I tillegg åpner flere kompetansemål opp for bruk av fagbegreper, uten at det står eksplisitt. Elevene skal blant annet kunne «reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler», og «beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I læreplanens del om undervisvurdering blir også fagspråk trukket frem, ved at elevene «[...] viser og utvikler også kompetanse når de bruker fagspråk» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fagspråk blir her ansett både som et uttrykk for kompetanse, og som et verktøy for å lære. Der fagbegrepers rolle kanskje kommer tydeligst frem, er likevel i kjerneelementet *Språket som system og mulighet*. Der står det:

Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter (Kunnskapsdepartementet, 2019).



Det er viktig å påpeke at kjerneelementet gjelder en gradvis progresjon gjennom hele skolegangen. Derfor er det først og fremst kompetansemålene for 10. trinn som kan gi indikasjoner på hva lærerne skal vektlegge av fagbegreper i litteraturundervisningen på ungdomsskolen. Likevel signaliserer kjerneelementet at et langsiktig mål med norskundervisningen, er at elevene skal sitte igjen med et begrepsapparat om språk og tekst. Læreplanen spesifiserer likevel ikke hvilke fagbegreper elevene skal lære. Dermed har lærerne stor valgfrihet når det gjelder hvilke fagbegreper de vil bruke i undervisningen.

Både LK20 og litteraturdidaktisk forskning fremmer altså bruk av fagbegreper i litteraturundervisningen. Likevel berører den eksisterende forskningen sjelden tematikken om fagbegreper direkte (Rødnes, 2014, s. 10). Som vi har sett, handler flere studier om elevenes tilnærming til tekster, og hvordan de snakker om tekstene. Andre studier bygger på observasjon av læreres undervisningspraksiser (Blikstad-Balas & Roe, 2020), eller intervjuer med lærere om deres didaktiske valg, og deres syn på litterær kompetanse og litteraturfagets formål (Fodstad & Gagnat, 2019; Fodstad & Husabø, 2021; Kjelen, 2013; Penne, 2012). Intervjustudiene tar derimot ikke for seg læreres syn på fagbegreper spesifikt. Ettersom det er lærerne som i praksis skal planlegge og gjennomføre litteraturundervisningen, er det relevant å undersøke hva de tenker om fagbegrepenes rolle. Videre er det særlig interessant å studere fagbegreper i forbindelse med undervisning om skjønnlitteratur, fordi målet med undervisningen ikke bare er å fremme elevenes faglige innsikt og utvikling, men også å gi dem gode leseopplevelser. Denne masteroppgaven kan bidra med kunnskap om fagbegreperes rolle sett fra lærernes perspektiv. Med dette kan studien være med på å belyse enda en side ved det komplekse litteraturfaget, der lærerne må prøve å balansere mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til tekstene.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

For å undersøke tematikken om fagbegrepene nærmere, vil jeg svare på følgende problemstilling:

*Hvordan reflekterer ni ungdomsskolelærere over fagbegreperes rolle i litteraturundervisningen?*

Ettersom problemstillingen er svært vid, har jeg valgt å konkretisere den ved hjelp av fire forskningsspørsmål:

1. Hva anser lærerne som fagbegreper i litteraturundervisningen?
2. Hvilket potensial mener lærerne at fagbegreper kan ha i litteraturundervisningen?
3. Hvilke utfordringer opplever lærerne knyttet til fagbegreper i litteraturundervisningen?
4. Hvordan legger lærerne til rette for læring av fagbegreper i litteraturundervisningen?

Forskningsspørsmålene er utformet med bakgrunn i læreplanen og forskningslitteraturen som har blitt introdusert tidligere i innledningen. Læreplanen spesifiserer ikke hvilke fagbegreper lærerne skal bruke, og dessuten er fagbegrepene i humanistiske fag som norsk ikke alltid like tydelig definerte som for eksempel i realfagene (Maagerø, 2010, s. 188). Derfor er det relevant å undersøke hva lærerne anser som fagbegreper i forbindelse med litteraturundervisningen. Videre blir en analytisk tilnærming med metaspråk og fagspråk løftet frem av forskere, samtidig som lærerne i varierende grad vektlegger dette i undervisningen. Dette gjør det interessant å utforske både hvordan lærerne reflekterer over potensialet fagbegrepene kan ha, og hva de opplever som krevende når de underviser om fagbegreper. I tillegg kan det være hensiktsmessig å undersøke hvordan lærerne forteller om sin undervisningspraksis, fordi det kan gi en dypere forståelse for de didaktiske refleksjonene og begrunnelsene de gir.

I denne oppgaven brukes termen *fagbegrep* om begreper som er spesifikke for et fagfelt, og som er tett knyttet til fagets innhold og praksiser (Blikstad-Balas, 2016, s. 76).

I litteraturdidaktisk teori og forskning er det sjeldent termen fagbegrep blir brukt, men termene fagspråk, metaspråk og terminologi blir oftere benyttet. Slik jeg forstår det, er ikke fagbegreper ensbetydende med fagspråk, terminologi og metaspråk, men fagbegrepene kan være en del av det (Blikstad-Balas, 2016, s. 76-77; Maagerø, 2010, s. 187; Rødnes, 2014, s. 10).

## 2. Teoretiske perspektiver og litteraturdidaktisk forskning

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for teoretiske perspektiver og litteraturdidaktisk empiri, som vil danne grunnlaget for analyse- og diskusjonsdelen. Denne oppgaven bygger hovedsakelig på et sosiokulturelt perspektiv på språk, der språklig utvikling skjer i samspill med omgivelsene, og språket brukes som et kommunikativt og medierende verktøy (Gee, 2015b; Vygotskij, 2001). Dette kapittelet er delt i to hoveddeler. I den første delen gjør jeg rede for grunnleggende teori om begreps typer, begrepsutvikling og språkbruk.

I tillegg vil jeg gi en oversikt over litteraturdidaktisk teori om erfaringsbaserte- og analytiske tilnærminger til skjønnlitteratur, litterær kompetanse og teori om leseutvikling.

Med dette vil jeg gå mer i dybden på hva som kan være fordeler med å bruke fagbegreper i litteraturundervisningen, og hva som kan være utfordrende med det. I den andre delen vil jeg skissere hva forskningslitteraturen sier om fagbegrepers rolle i praksis. På det litteraturdidaktiske feltet er det ikke nødvendigvis tydelige skiller mellom teori og empiri, ettersom mye av teorien bygger på empirisk forskning. Jeg vil likevel gjøre et skille ved at jeg tar for meg teoretiske perspektiver og begreper i den første delen, og legger vekt på funn fra klasseromsforskning i den andre delen. Formålet med å bruke teori om begreper og språkbruk, samt litteraturdidaktisk teori og empiri, er at det kan bidra til å forklare, utfylle og nyansere funnene fra min egen studie.

### 2.1 Teoretiske perspektiver

#### 2.1.1 Hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper

For å diskutere fagbegrepers rolle i litteraturundervisningen, kan det være nyttig med kunnskap om ulike typer begreper og hvordan begrepsforståelsen hos barn utvikler seg. I sin siste bok *Språk og tanke* skiller Lev Vygotskij (2001) mellom spontane, og ikke-spontane, eller vitenskapelige begreper. Jeg vil heretter bruke betegnelsene hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper. Der hverdagsbegrepene først og fremst fylles med innhold fra konkrete erfaringer i dagliglivet, møter elevene vitenskapelige begreper hovedsakelig på skolen, gjennom formell undervisning. Ifølge Vygotskij kan vitenskapelige begreper være ekstra krevende å lære seg, fordi «[...] de er ytterst abstrakte og løsrevet fra virkeligheten» (2001, s. 137). Utfordringen med vitenskapelige begreper er nettopp det at de ikke er basert på konkrete erfaringer, men at de må læres gjennom formidling av andre begreper (Vygotskij,

2001, s. 155). Slik jeg forstår det, kan fagbegreper i litteraturundervisningen tilhøre kategorien vitenskapelige begreper, fordi begrepene er abstrakte, og fordi elevene hovedsakelig lærer dem gjennom undervisning på skolen.

### **2.1.2 Begrepsutvikling**

Det finnes ulike syn på hvordan begrepsutviklingen hos barn foregår. Vygotskijs (2001) sosiokulturelle perspektiv skiller seg blant annet fra Piagets kognitive utviklingsteori. Vygotskij kritiserer Piaget for hans syn på vitenskapelige begreper og hverdagsbegreper som to separate enheter. Ifølge Piaget er barnet en mottaker av ferdig etablerte vitenskapelige begreper, som gradvis erstatter barnets hverdagsbegreper. Vygotskij, derimot, hevder at de to begrepstypene henger tett sammen, og at de påvirker hverandre gjensidig. Når barn lærer et vitenskapelig begrep, vil det bygge på begrepskunnskapen det allerede har (s. 142-143).

Vygotskij (2001) forklarer forholdet mellom hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper med en analogi om hvordan utvikling av morsmål og fremmedspråk foregår. Slik morsmålet fungerer som grunnlag når man lærer et nytt fremmedspråk, bruker man hverdagsbegrepene når man lærer vitenskapelig begreper. Videre kan det å lære et fremmedspråk øke forståelsen for morsmålet. På en lignende måte kan vitenskapelige begreper bidra til videreutviklingen av hverdagslige begreper. Slik utvikler de to begrepstypene seg i to forskjellige retninger, men likevel mot hverandre. Hverdagsbegreper vokser «oppover», og vitenskapelige begreper vokser «nedover». De vitenskapelige begrepene bidrar til å bevisstgjøre barnet om bruken og forståelsen av sine hverdagsbegreper. Videre vil hverdagsbegrepene bidra til å få frem vitenskapelige begrepers grunnleggende sider, og gi dem mer substans (Vygotskij, 2001, s. 145-146, 170-171).

Fra et slikt perspektiv på begrepsutviklingen er det verken mulig, eller ønskelig, å erstatte hverdagsbegrepene med fagbegreper. Begge begrepstypene er avhengige av hverandre. Elevenes begrepsapparat utvikler seg dermed som en kompleks helhet, der forståelsen for fagbegrepene påvirkes av hverdagsbegrepene, og omvendt. Videre hevder Vygotskij (2001) at begrepsforståelsen består av ulike nivå. Det å skulle definere et begrep er utfordrende, fordi det krever at man forstår det på et abstrakt nivå. Likevel hevder Vygotskij at det er mer utfordrende å bruke abstrakte begreper man kan på nye, konkrete situasjoner. Det mest krevende er dermed ikke å gå fra det konkrete til det abstrakte, men altså «overføringen fra det abstrakte til det konkrete» (s. 132).

Hvordan kan læreren legge til rette for begrepsutvikling av fagbegreper? Et sentralt prinsipp innen sosiokulturell teori er at begrepsutviklingen skjer i samspill med det sosiale miljøet rundt barnet, ved at barnet tilegner seg språket som de voksne bruker. Begrepslæring er en lang og komplisert prosess, som ifølge Vygotskij (2001) ikke kan læres gjennom pugging. Undervisning kan likevel være nyttig, fordi det starter prosessen med å tilegne seg begrepet (s. 139). Der Piaget er opptatt av at barn utvikler seg gjennom forutsigbare stadier uavhengig av undervisning, legger Vygotskij mer vekt på hvordan undervisning og hjelp fra voksne kan påvirke barns utvikling i positiv retning. Læreren kan legge til rette for undervisning i *den nærmeste utviklingssonen*. Dette betyr at undervisningen legges på et nivå som ligger mellom det eleven klarer alene, og i samarbeid med andre. Vygotskij (2001) oppsummerer det slik: «Det barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene i morgen» (s. 167). Undervisningen bør altså ikke legges på barnets faktiske utviklingsnivå, men i den nærmeste utviklingssonen, slik at barnet kan strekke seg og utvikle seg i samarbeid med mer kompetente personer. Dette gjelder også utviklingen av vitenskapelige begreper. Ved hjelp av lærerens støtte i form av forklaringer, veiledning og oppmuntring til å prøve selv, kan eleven etter hvert klare å forklare et begrep på egenhånd (Vygotskij, 2001, s. 169).

Vygotskijs teori om begrepsutvikling har flere pedagogiske implikasjoner som kan være nyttige i forbindelse med fagbegreperes rolle i litteraturundervisningen. For det første anerkjenner man at barnet allerede innehar et begrepsapparat som er av stor verdi. Dette er en forutsetning for læring av fagbegreper, i tillegg til at hverdagsbegrepene kan utvikles ytterligere. For det andre flyttes fokuset bort fra elevenes utviklingsnivå som en begrensning for undervisningen, og mer mot den potensielle utviklingen undervisningen kan stimulere til. Videre understreker teorien om den proksimale utviklingssonen at elevene i en klasse kan være på svært forskjellige nivå. Som lærer kan det være vanskelig å tilpasse undervisningen til hver enkelt. Dette kan være en potensiell utfordring i spørsmålet om fagbegreperes rolle. I en klasse vil elevene ha ulike bakgrunnskunnskaper og begrepsapparat, og ulikt behov for støtte i møte med fagbegreper når de arbeider med skjønnlitteratur.

### **2.1.3 Språkbruk og diskurser**

Måten vi bruker språket på varierer ut fra hvem vi snakker med, og i hvilken kontekst samtalen foregår. Språkbruk kan forstås med utgangspunkt i James Paul Gee (2015a) diskursbegrep. Ifølge Gee er språkbruk sosialt situert, som blant annet betyr at vi tilpasser språket til de ulike diskursene vi er en del av. Gee (2015a) definerer diskurs som:

[...] ways of using language, acting, interacting, valuing, dressing, thinking, believing, and feeling (or displaying these), as well as ways of interacting with various objects, tools, artifacts, and technologies, in certain sorts of spaces and at certain sorts of times, so as to seek to get recognized as having a specific socially consequential identity.  
(s. 93)

En diskurs omfatter dermed alt fra hvordan vi tenker og snakker, til hvordan vi kler oss og bruker teknologi. Til sammen er disse elementene med på å signalisere at vi har en viss identitet og tilhørighet til et spesifikt fellesskap. Gee (2015a) skiller mellom to hovedtyper diskurser: primær- og sekundærdiskurs. Primærdiskursen er den første diskursen vi sosialiseres inn i. Det foregår som regel i hjemmet, der vi lærer å tenke, føle, snakke, og oppføre oss på måter som er «typisk» for familien vi er en del av. Det er primærdiskursen som danner fundamentet for identiteten vår. Når vi trer ut i den offentlige sfæren, tar vi del i ulike sekundærdiskurser. Dette er ofte på institusjonaliserte arenaer, der man har egne, mer spesialiserte måter å tenke, snakke, og oppføre seg på. Videre inneholder sekundærdiskurser ofte et eget vokabular. Når vi beveger oss fra primærdiskursen til en sekundærdiskurs, går vi fra å være det Gee kaller for «everyday people», til «specialists», ved at vi trer inn spesifikke roller (s. 96-97). Dessuten er måten vi interagerer på i sekundærdiskurser ofte mindre personlig og mer formell (Gee, 2015b, s. 195).

Skolen inneholder flere sekundærdiskurser, eller måter å tenke, snakke og være på (Gee, 2015a, s. 97). Tar vi utgangspunkt i Gees definisjon av sekundærdiskurs, kan vi også si at litteraturundervisningen kan være en form for sekundærdiskurs, med egne tilnærminger til tekster og et eget fagspråk. Litteraturfaget kan også ses på som et faglig praksisfellesskap, der elevene sosialiseres inn i kjernen av faget ved å tilegne seg arbeidsmåtene og begrepsapparatet som er en del av fellesskapet. Ifølge Skaftun og Michelsen (2017) er norsklærere «faglige rollemodeller» ved at de gir elevene tilgang til faglige erfaringer, slik at elevene kan bevege seg nærmere fagets kjerne (s. 44-48).

En utfordring med fagbegreper i litteraturundervisningen kan være at det skiller seg fra hverdagspråket elevene er vant til fra primærdiskursen. Det er forskjellige «sosiale språk», der språket i skolens sekundærdiskurser er mer akademisk og spesialisert (Gee, 2015a, s. 87). Ser vi diskursbegrepet i sammenheng med Vygotskijs hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper, kan hverdagsbegrepene først og fremst tilhøre primærdiskursen, og de vitenskapelige begrepene skolens sekundærdiskurser. Dette er forenklet, men kan likevel være

med på å illustrere hvordan ulike typer begreper kan være fremtredende i ulike typer diskurser.

Ifølge Gee (2015b) er det slik at barn i større eller mindre grad opplever samsvar mellom språkbruken de er vant med fra primærdiskursen, og språket som brukes på skolen. Noen elever vokser opp med måter å snakke på som ligger tettere opp til skolens språkpraksis. I tillegg har de gjerne mer erfaring med å snakke om bøker med foreldrene sine. Elevene med disse språklige erfaringene har et fortrinn sammenlignet med elever som opplever større avstand mellom primærdiskursen og skolediskursen (s. 174-175). Også Shirley B. Heath (1988) argumenterer for at barn som vokser opp i hjem der foreldrene blant annet leser fortellinger for dem før leggetid, blir bedre rustet til å tolke og snakke om tekster på måter som blir akseptert i skolesammenheng (s. 26-27). Lesing og samtaler om tekster i hjemmet kan derfor være sentralt for hvordan elever klarer å tilpasse seg skolens tekstpraksiser.

For å forklare hvorfor det er slik at noen elever mestrer skolens sekundærdiskurs bedre enn andre bruker Gee (2015b) også begrepene læring og tilegnelse. Tilegnelse av noe skjer ubevisst gjennom imitasjon og deltakelse, mens læring innebærer bevisst refleksjon, forklaring og analyse, noe som gjerne skjer gjennom eksplisitt undervisning. Ifølge Gee er det først og fremst tilegnelse som gjør at man mestrer en diskurs. Dette innebærer en form for «apprenticeship», der man bli sosialisert inn av en som mestrer diskursen, gjennom støtte og modellering. Gee kritiserer skolen for å legge for mye vekt på læring og for lite på tilegnelse. Dette kan være lite hensiktsmessig, fordi læring bare kan gi metakunnskap om det man allerede har tilegnet seg. Likevel mener Gee at det er nyttig med metakunnskap om diskurser, slik at man kan analysere ulike diskurser og sammenligne dem. Skolen har dermed en viktig oppgave med å legge til rette for en balanse mellom tilegnelse og læring (s. 187-192).

Fra et litteraturdidaktisk perspektiv trenger elevene både å tilegne seg sekundærdiskursens måter å analysere og snakke om tekster på, og å lære hvordan deres personlige tilnærming til skjønnlitteratur er annerledes enn de analytiske tilnærmingene i litteraturundervisningen. Skillet mellom ubevisst tilegnelse og læring gjennom eksplisitt undervisning har også blitt problematisert i forbindelse med sjangerpedagogikken og grammatikkundervisningen. Frøydis Hertzberg (2001) bruker begrepene påstandskunnskap og ferdighetskunnskap for å beskrive hvordan man kan tilegne seg skriveferdigheter (ferdighetskunnskap) uten å nødvendigvis lære eksplisitt hvordan man skriver innen en viss sjanger (påstandskunnskap). I forbindelse med litteraturundervisningen kan det være relevant å diskutere om elevene trenger eksplisitt undervisning i fagbegreper for å tilegne seg ferdighetene til å analysere og

skrive skjønnlitterære tekster. Gees' diskursbegrep bidra til å forklare hvorfor mange elever opplever det som krevende og unaturlig å bruke fagbegreper. Litteraturundervisningen er en sekundærdiskurs som krever at ungdommene trer ut av rollen som «everyday people» og forsøker å tilpasse seg arbeidsmåtene og fagspråket som kjennetegner denne sekundærdiskursen.

#### **2.1.4 Analytiske og erfaringsbaserte tilnærminger til skjønnlitteratur**

En utfordring som blir løftet frem i litteraturdidaktisk forskning, er balansegangen mellom analytiske og erfaringsbaserte tilnærminger til arbeid med skjønnlitteratur. I en studie av skandinavisk forskning på litteraturundervisning gir Kari Anne Rødnes (2014) en oversikt over hvordan begge tilnærmingene kan se ut i praksis, og diskuterer hvilke implikasjoner de har. Erfaringsbaserte tilnærminger er leserorienterte, der leserens opplevelse av teksten er i hovedfokus. Leseren trekker på egne erfaringer og knytter teksten til eget liv. Elever bruker ikke bare erfaringene sine til å forstå tekstene, de bruker også tekstene til å forstå mer om seg selv. I en analytisk tilnærming er derimot teksten i sentrum for litteraturarbeidet. Dette innebærer blant annet at tolkningen skal være forankret i teksten. Videre dreier det seg om vektlegging av fagspesifikk kunnskap om litteraturhistorie og sjanger, og utvikling av et metaspråk om tekst. Utfordringen med en erfaringsbasert tilnærming kan være at det faglige perspektivet havner i skyggen av det erfaringsnære. Analytisk tilnærming kan på sin side kritiseres for å bli for instrumentell og begrense utforskningen av tekstene (Rødnes, 2014, s. 2,6-8).

Erfaringsbasert og analytisk tilnærming kan fremstå som en dikotomi, der elevenes personlige opplevelser av teksten står i et motsetningsforhold til systematisk analyse av den. Likevel ser det ut til å være konsensus om at begge deler har sin plass i litteraturfaget, og at utfordringen heller er hvordan de kan kombineres på best mulig måte (Kjelen, 2013; Nielsen et al., 2014; Rødnes, 2014; Torell, 2002). Som det fremgår av Rødnes' (2014) artikkel, etterlyses det likevel mer arbeid med fagspråk og metaspråk om tekst. Rødnes hevder at dette er et «sentralt verktøy» i en analytisk tilnærming (s. 12). Hvis lesing av skjønnlitteratur skal være noe mer enn et springbrett til å diskutere elevenes egne liv, trenger de å lære å arbeide med tekster mer analytisk. Fagbegreper kan dermed spille en nøkkelrolle i analytiske tilnærminger til skjønnlitterære tekster.



### 2.1.5 Litterær kompetanse og ulike lese måter

På det litteraturdidaktiske har flere vært opptatt av at skjønnlitteratur krever en egen form for kompetanse og egne måter å lese på. Litterær kompetanse er et begrep som ofte blir brukt i den forbindelse (Blau, 2003; Steffensen, 2005; Torell, 2002). Basert på resultatene fra et større forskningsprosjekt om studenters lesninger av skjønnlitteratur, har Örjan Torell (2002) utviklet en teori om litterær kompetanse. Litterær kompetanse består av tre deler, kalt konstitusjonell kompetanse, performanskompetanse og literary-transferkompetanse. Den konstitusjonelle kompetansen innebærer at mennesket fra naturens side er «fiksjonsskapare». Performanskompetanse handler om kjennskap til litterære konvensjoner, og ferdigheter til å bruke disse til å analysere tekster. Det innebærer blant annet en «aktiv begreppskänndom og en förmåga att praktisk tillämpa begreppen på ett meningsfullt sätt» (s. 92). Literary-transfer er tilsvarende et erfaringsbasert perspektiv, der leseren lever seg inn i teksten og kobler innholdet til sitt eget liv, og på den måten kan «[...] göra det litterära verket konkret och levande» (Torell, 2002, s. 98).

Et viktig poeng hos Torell (2002) er at for stor vekt på et av de to perspektivene kan føre til «blokkeringer» for det andre perspektivet. For stort fokus på performanskompetanse og fagbegreper kan føre til performansblokkering, ved at tolkningsarbeidet blir mekanisk og uselvstendig. Videre kan en literary-transfer-blokkering skje dersom leserens erfaringer og opplevelser tar for stor plass i litteraturundervisningen. I ytterste konsekvens kan teksten bli en «tom duk», som leseren projiserer sine egne erfaringer på (s. 87). Fagbegreper kan dermed være en viktig del av den litterære kompetansen til elevene, ved at den holder lesingen og tolkningen tekstnær. Samtidig er det en fare for at fagbegrepene står i veien for selvstendig og erfaringsnær lesning.

Et annet perspektiv på litterær kompetanse finner vi hos Bo Steffensen (2005). Ifølge Steffensen består litterær kompetanse av ulike nivå, som han kaller for narrativ kompetanse og fiksjonskompetanse. Narrativ kompetanse dreier seg om evnen til å kunne følge og forstå handlingen i en fortelling, eller «evnen til at følge en historie der utfoldes i tid» (s. 180). Det innebærer også å forstå hvorfor historien blir fortalt, eller hva som er poenget med den. Den narrative kompetansen er grunnleggende for oss mennesker, og barn utvikler denne kompetansen tidlig. Fiksjonskompetansen er på et høyere nivå, og elevene trenger undervisning for å utvikle denne kompetansen. Fiksjonskompetansen handler om å lese med fordobling, som betyr at man leser med en bevissthet om at det er flere lag av betydning i teksten. En slik kompetanse trenger man for å lese tekster fiktivt, som vil si at man leser det

ikke er viktig hvorvidt det som står i teksten er sant eller ikke. Gjennom undervisning i konvensjonene for fiktiv lesing, kan elevene utvikle sin fiksjonskompetanse (Steffensen, 2005, s. 54-55, 180). Ifølge Steffensen er det å lese med fordobling både den viktigste og den vanskeligste delen av litterær kompetanse (Steffensen, 2005, s. 138).

Litteraturundervisningen kan også legge til rette for ulike lesemåter, eller fokus for lesingen. I *The reader, the text, the poem*, argumenterer Louise Rosenblatt (1978) for et syn på lesing som en transaksjon mellom tekst og leser. Lesing er ikke et passivt stimulus-respons-fenomen der mening blir overført fra tekst til leser, men en aktiv prosess der leseren skaper mening. Rosenblatt skiller mellom to måter å lese tekster på, kalt efferent og estetisk lese måte. I den efferente lese måten brukes lesing for å oppnå noe annet, som å uthente informasjon fra teksten, eller for å forså et konsept. Estetisk lese måte, derimot, handler i større grad om leserens opplevelse, og de reaksjonene som oppstår hos leseren i møte med en spesifikk tekst. Når man leser estetisk er man også opptatt av hvilken symbolsk mening ordene kan ha (Rosenblatt, 1978, s. 24-29). Det er derfor ikke relevant hvorvidt det som står i teksten, samsvarer med den faktiske virkeligheten. Ifølge Rosenblatt (1978) fører estetisk lesing derimot til en viss distanse fra virkeligheten:

The aesthetic stance brings with it a certain distancing from ‘reality’ because it is known that the experience is generated by the words and not by such images, situations, characters, actions observed directly without verbal mediation. The attention is consciously focused on what the words are stirring up. (s. 31)

Videre skriver Rosenblatt (1978) at estetisk og efferent lesing bør ses på som ytterpunkter på et kontinuum. Mesteparten av lesingen foregår på midten, og vi veksler gjerne mellom lese måtene i lesingen av én tekst. Samtidig kan man ha et hovedfokus når man leser (s. 37). I skolesammenheng er det nyttig å diskutere hvilke lese måter lærerne legger opp til når elevene skal lese skjønnlitteratur, og hvilken rolle fagbegreper spiller i forbindelse med efferente og estetiske lese måter.

### **2.1.6 Ungdomsleseren**

For å forstå lærernes utfordringer med fagbegreper i litteraturundervisningen, kan det være nyttig å undersøke hva som kjennetegner utviklingen til den typiske ungdomsleseren, både når det gjelder preferanser og forutsetninger for å analysere skjønnlitteratur. Appleyards (1991) modell om leseutvikling kan gi et nyttig perspektiv på hvordan elever responderer på tekster.

I *Becoming a reader* forsøker Appleyard (1991) å forklare hvordan vi gradvis modner og utvikler oss som lesere av skjønnlitteratur. Basert på resepsjonsteori, utviklingspsykologi og leseforskning, deler han inn leseutviklingen inn i fem faser, eller leserroller: «The reader as a player», «The reader as hero and heroine», «The reader as thinker», «The reader as interpreter», og «The pragmatic reader». Appleyard understreker at fasene kun er ment som en modell som kan forklare hvordan lesere *kan* utvikle seg, ikke nødvendigvis hvordan hver enkelt leser *faktisk* forholder seg til skjønnlitteratur i ulike faser.

Aldersmessig befinner ungdomsskoleelever seg i fasen Appleyard (1991) kaller for «The reader as thinker». Ungdommer i tenårene er særlig opptatt av at tekstene oppleves som relevante for dem, og at de kan identifisere seg med karakterene de leser om. Videre er det viktig for dem at tekstene speiler virkeligheten på en realistisk måte, slik de oppfatter den, og at tekstene får dem til å reflektere over deres eget liv. I tillegg utvikler ungdommer på dette stadiet evnen til å tenke hypotetisk og metakognitivt. Flere begynner også å forstå at en tekst kan ha flere lag med mening, og at tekster kan være et uttrykk for forfatterens intensjoner (s. 100-111). Noen ungdommer klarer kanskje å gi en tolkning og begrunne den ut fra det karakterene i teksten sier og gjør. Samtidig hevder Appleyard (1991) at ungdomsleseren fortsatt er i startgropen når det gjelder tolking og analyse:

To get beyond this into techniques of analysis and the categories of literary criticism is something the best students may get a glimpse of and some may appear to be good at because they are clever at imitating the language of their teachers, but it finally requires a new way of looking at a story – as a problem of textual interpretation – that is substantially different from the adolescent's impulse to think about a story, even about what it means. (s. 113)

Appleyard hevder her at det først og fremst er et fåtall elever i denne fasen som begynner å forstå hvordan man analyserer tekster. Videre antyder han at flere elever tilsynelatende mestrer analyse fordi de har lært seg å bruke det fagspråket lærerne bruker. Samtidig er litterær analyse en ny tilnærming til tekstene, som elevene ikke er vant til. Appleyard stiller derfor spørsmål om hvor hensiktsmessig det er å arbeide analytisk med skjønnlitteratur for elever i denne alderen. En analytisk tilnærming kan særlig være utfordrende dersom elevene ikke opplever en kobling mellom litteraturarbeidet og behovet de har for relevans og identifikasjon (Appleyard, 1991, s. 117).

Når vi leser Appleyard må vi ta flere forbehold. Appleyard (1991) påpeker selv hvordan lesing er kulturelt betinget, noe som gjør at modellen også vil være det (s. 16-17). Ettersom Appleyards modell ble utviklet i USA på slutten av 1900-tallet, er det ikke nødvendigvis slik at alt i modellen er overførbart til dagens norske skolekontekst. Selv om Appleyard skriver at kulturelle og sosiale faktorer også er viktig for leseutviklingen, er det kanskje først og fremst det utviklingspsykologiske perspektivet hos Piaget og Erikson som ligger til grunn for modellen. Dette innebærer at et syn på at barns kognitive utvikling gjennomgår en rekke forutsigbare stadier, noe som utfordres av blant annet Vygotskij.

Selv om Appleyards modell for leseutvikling har sine begrensninger, kan vi likevel trekke ut noen nyttige perspektiver i forbindelse med fagbegreper rolle i litteraturundervisningen. Modellen kan si noe om at ungdommer på den ene side kan ha visse forutsetninger for å arbeide med fagbegreper. Elevene kan til en viss grad forstå at tekster kan ha flere lag med mening og si noe utover seg selv, noe som gjør at de kan diskutere tekster på et metanivå. På den annen side er ungdommene fortsatt mest opptatt av om tekstene har relevans for deres egne liv, fremfor å forstå hvordan tekstene henger sammen. Modellen kan dermed bidra til å peke på både muligheter og utfordringer med en analytisk tilnærming til skjønnlitteratur, og dermed også hvor stor vekt man bør legge på fagbegreper i undervisningen.

## **2.2 Litteraturdidaktisk forskning**

I dette delkapittelet vil jeg skissere noen hovedtendenser i litteraturdidaktisk forskning om hvilken rolle fagbegreper spiller i litteraturundervisningen. Studiene handler både om elevperspektivet og lærerperspektivet på fagbegreper. Selv om masteroppgavens formål er å få et innblikk i læreres tanker og erfaringer, er det nettopp elevene deres som er utgangspunktet for undervisningen. Derfor kan det være nyttig med kunnskap om hvordan elever forholder seg til fagbegreper i litteraturundervisningen, og hvilken nytte de eventuelt har av dem.

### **2.2.1 Elevperspektivet**

Det finnes flere studier som tar for seg elevers bruk av hverdagspråk og metaspråk, men de fleste dreier seg om elever på videregående skole, eller studenter på universitetsnivå (Johansson, 2015; Kjelen, 2015; Rødnes, 2012; Rødnes & Ludvigsen, 2009; Skarstein, 2013; Torell, 2002). Selv om mange elever bruker et hverdagspråk, er det variasjon blant elevene når det gjelder hvordan de snakker og skriver om litteratur. Dette kommer blant annet frem i

Dag Inge Skarsteins (2013) doktoravhandling. Skarstein har undersøkt sammenhengen mellom 21 Vgs-elevers fremstillinger av egen identitet, og hvordan elevene snakker om skjønnlitterære tekster. Han deler elevene inn i to kategorier: Ikke-lesere og Lesere. Ikke-leserne leser lite på fritiden, og de har en svak affinitet til skolens sekundærdiskurser. Disse elevene bruker også et personlig og emosjonelt språk når de vurderer og snakker om tekster. Elevene som tilhører kategorien Leserne er i større grad i stand til å tolke tekster med en viss distanse og bruke metaspråk om tekst. Leserne posisjonerer seg i større grad som fagpersoner, innenfor sekundærdiskursen (s. 247-250).

Skarstein bruker riktignok termen metaspråk i en bredere forstand enn fagbegreper. Metaspråk blir her mer knyttet til det å forklare og argumentere på en faglig relevant måte, enn bruk av fagbegreper spesifikt. Likevel trekker Skarstein (2013) inn flere eksempler som kan knyttes til fagbegreper, som at Leserne ser tekster i sammenheng med litteraturhistorie og sjanger (s. 286-287). Studien illustrerer hvordan elevenes leseridentitet kan påvirke deres måte å forholde seg til skjønnlitteratur på. Utfordringen ligger i å få elevene som identifiserer seg som Ikke-lesere, til å bevege seg mer inn i litteraturundervisningens sekundærdiskurs.

En av studiene som tar for seg elevers bruk av fagbegreper spesifikt, er Maritha Johanssons (2015) doktorgradsavhandling. Johansson har analysert svenske og franske elevtekster om en novelle, og undersøker blant annet hvordan elevene på videregående skole bruker fagbegreper i tekstene sine. Hun finner at det varierer om elevene bruker fagbegreper, og at når de bruker dem, har begrepene tre ulike funksjoner: En beskrivende-, en analyserende- og en vurderende funksjon. Den beskrivende funksjonen går ut på at elevene bruker begrepet for å formidle hva som kjennetegner den skjønnlitterære teksten. Den analyserende og vurderende funksjonen dreier seg om at elevene ikke bare peker på fagbegreper, men at de diskuterer hvilken rolle begrepene spiller i teksten, og hvilken effekt det har på leseren (s. 183-190). Videre argumenterer Johansson (2015) for at et hverdagsspråk også kan reflektere en forståelse for litteraturvitenskapelige fenomener, selv om fagbegrepene uteblir. Hun trekker frem flere eksempler på at elever begrunner tolkningene sine godt ved å vise til konkrete eksempler fra teksten. Likevel mener Johansson at det er en viss risiko for at den analytiske kompetansen ikke kommuniseres godt nok gjennom et hverdagslig begrepsapparat. Johansson trekker frem Bakhtins dialogiske begrep for å beskrive hvordan kommunikasjonen mellom tekst og leser kan bli hemmet ved at eleven ikke klarer å formidle tolkningen sin presist nok med hverdagsspråk. Det fungerer å bruke et hverdagslig språk i analyse av enkle narrative tekster, men det kan bli vanskeligere jo mer kompleks en tekst er (s. 201-206).

Flere relevante poeng kan bli trukket ut fra Johanssons studie. Når elevene først bruker fagbegreper, gjør de det på forskjellige måter. Noen bruker begrepene simpelthen til å identifisere virkemidler, men andre klarer å forklare hvilken effekt de kan ha for leseropplevelsen. Det mest interessante funnet er kanskje at begrepsforståelsen for et fagbegrep kan være til stede, selv om elevene ikke bruker selve begrepet. Dersom dette er tilfellet, vil fagbegreper først og fremst være nyttig som et metaspråk, som elevene kan bruke for å formidle forståelsen sin så presist som mulig.

Likevel tyder en studie gjennomført av Kari-Anne Rødnes (2012) på at fagbegreper også kan fremme læring og økt tekstforståelse, ved at begrepene fungerer som stillas for tekstanalyse. Rødnes har undersøkt hvordan en gruppe med tre Vg2-elever bruker et analyseskjema med litterære begreper når de diskuterer og analyserer en skjønnlitterær tekst. Studien bygger på videoobservasjon av elevene, der de bruker en liste over virkemidler knyttet til multimodale tekster for å analysere en tegneseriestripe om Nemi. Elevene i studien bruker begrepene aktivt, ved at de både diskuterer fagbegrepenes definisjon, og knytter dem til tegneseriestripen. Elevene bruker også begrepene videre når de skriver individuelle tekster i etterkant av diskusjonen. Ifølge Rødnes hjelper fagbegrepene elevene med å holde et faglig fokus, der de må utforske teksten nøye for å forstå hvordan begrepene henger sammen med den. Dette faglige fokuset, i kombinasjon med muligheten til å diskutere i gruppe, bidrar til å utvikle elevenes forståelse for teksten. I tillegg gir begrepene elevene øvelse i litterær analyse som sjanger (s. 195-197). Rødnes' studie er ikke like omfattende som studien til Johansson, og den handler dessuten mer om samspillet mellom litterær samtale i grupper og individuelle elevtekster. Studien kan likevel illustrere hvordan bruk av fagbegreper, under gode omstendigheter, kan støtte elevenes tekstforståelse og gi dem innblikk i hvordan man kan forholde seg analytisk til tekster.

Samtidig kan analyseskjema med fagbegreper oppleves som begrensende for elever. Aslaug Fodstad Gourvenec (2016) har intervjuet to grupper høytpresterende Vg3-elever om deres syn på den litteraturfaglige praksisen i norskfaget. Elevene i studien opplever at fagspesifikke rammer, som analyseskjema med begreper, kan virke mekanisk og hemmende for forståelsen av den enkelte teksten. Noen elever opplever at det er en motsetning mellom det å tolke selvstendig og det å bruke analyseskjema. Selv om flere av elevene også opplever slike «kokebokoppskrifter» som nyttige verktøy, bruker de det først og fremst fordi det forventes av læreren (s. 9-11). Studien tegner et mer nyansert bilde av analytiske tilnæringer med bruk av fagbegreper, der fagbegrepene kan medføre utfordringer. Flere av studiene som

har blitt omtalt så langt er små i omfang, og funnene kan derfor ikke generaliseres. Likevel kan funnene gi et innblikk i hvordan elever kan bruke fagbegreper, hvilken funksjon begrepene kan ha, og hva som kan være nyttig og utfordrende med dem.

### **2.2.2 Lærerperspektivet**

Forskningsfeltet betoner også hvordan lærere reflekterer over sin undervisning knyttet til skjønnlitteratur. Dette kan bidra med kunnskap om hva som påvirker lærernes tanker om fagbegreper og hvordan de vektlegger dem i undervisningen. Sylvi Penne (2012) har undersøkt hvordan et utvalg skandinaviske lærere på videregående skole underviser i skjønnlitteratur, og hvordan de begrunner valgene sine didaktisk. Studien tyder på at lærerne opplever en ambivalens mellom erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger til skjønnlitteratur. Lærerintervjuene som studien hennes bygger på, er en del av datamaterialet i det større prosjektet Nordfag. Formålet med prosjektet var å gi innsikt i hvordan 26 skandinaviske lærere på videregående skole forholder seg til ulike fagdidaktiske og profesjonsfaglige problemstillinger i møte med den økende individualiseringen i skolen. Basert på intervjuene, posisjonerer Penne lærerne innenfor to ulike diskurser i forbindelse med litteraturundervisningen. Den ene diskursen er en form for omsorgsdiskurs. Lærerne som tilhører denne fløyen, er mer opptatt av å gjøre litteraturarbeidet relevant og interessant for elevene, enn å utfordre elevene faglig. Videre forklarer lærerne denne tilnærmingen med at elevene deres er demotiverte, faglig svake og at de har lite erfaring med å lese skjønnlitteratur. Den andre diskursen er mer faglig orientert. En tendens i intervjumaterialet er at lærerne som har mer motiverte elever, i større grad har en analytisk tilnærming til litteraturundervisningen. Læreren André er et slikt eksempel. Han underviser i en form for metadiskurs, der klassen diskuterer både form og innhold, og kobler tekstene til litteraturhistorisk kontekst (s. 46-53).

Denne studien gir et nyttig innblikk i ulike utfordringer med litteraturundervisningen. Lærerne har litteraturvitenskapelig kompetanse, som ikke enkelt lar seg tilpasse til elevenes interesser eller faglige nivå. Penne beskriver det som en «konfrontasjon av diskurser» (2012, s. 42). Særlig utfordrende er det når elevene verken leser på fritiden eller er motiverte for å lese i skoletiden. Dette gjør at veien til omsorgsdiskursen blir kort. Elevenes motivasjon virker dermed som en sentral faktor som spiller inn på litteraturlærerens didaktiske valg. Det å legge til rette for en slik erfaringsbasert tilnærming kan kanskje bidra til å gjøre litteraturarbeidet mer spennende og motiverende. Samtidig kan en slik tilnærming gå på bekostning av elevenes faglige utvikling. Penne og Skarstein (2015) uttrykker bekymring for konsekvensene av denne omsorgsstrategien: « [...] under this strategy, weaker students who need a teacher are not

systematically assisted in their further development» (s. 15). Utfordringen er dermed hvordan man skal imøtekomme både elevenes emosjonelle og faglige behov. Selv om studien ikke direkte dreier seg om fagbegreper, illustrerer den likevel både utfordringer med, og viktigheten av, analytiske tilnærminger til skjønnlitteratur. I tillegg føyer den seg inn i rekken av forskningsartikler som konkluderer med at litteraturundervisningen er mer elevorientert og opplevelsesfokusert enn analytisk. Stemmer dette fortsatt?

Nyere, norsk forskning tyder på at trenden kan ha snudd. I skoleåret 2014/2015 ble det gjennomført en stor studie av norskundervisningen på ungdomstrinnet, som en del av LISA-prosjektet (Linking Instruction and Student Achievement). Ved bruk av videoobservasjon av 178 norsktimer i 47 klasser, har forskerne analysert hvordan blant annet litteraturundervisningen foregår. Et av hovedfunnene er at de skjønnlitterære tekstene blir brukt til å illustrere hvordan ulike litterære virkemidler og sjangertrekk brukes av forfatteren. Blikstad-Balas og Roe (2020) peker på at deres funn fra LISA-studien skiller seg fra tidligere forskning, der erfaringsbaserte tilnærminger synes å ha vært dominerende. Tvert imot viser videopptakene av norsktimene på de 47 skolene at «begrepene rundt litteraturen» i større grad ble vektlagt. Eksempelvis arbeider klassene med begreper som «oppbygning», «vendepunkt» og «utvide øyeblikket» i sammenheng med novellearbeid, og begreper som «metaforer», «kontraster» og «gjentakelser», i forbindelse med lyrikk (s. 98). Undervisning i sjangertrekk og virkemidler blir også ofte direkte knyttet opp til elevenes skriving av skjønnlitterære tekster. Studiens funn tyder på at litteraturundervisningen handler mer om å identifisere virkemidlene og snakke om dem generelt, enn å diskutere effekten av dem i den spesifikke teksten (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 101-102).

Der Pennes (2012) studie viser ulempene ved at litteraturundervisningen blir for erfaringsbasert, viser funnene fra LISA-studien at undervisningen kan tippe over til å bli en instrumentalistisk øvelse. I begge tilfeller havner den skjønnlitterære teksten i bakgrunnen. Studien illustrerer hvordan litteraturundervisningen kan gå fra å være undervisning om litterære tekster til å bli undervisning om fagbegreper i seg selv. Det kan virke som om litteraturundervisningen har beveget seg lengre bort fra den erfaringsbaserte, og nærmere den analytiske enden av spekteret. Samtidig vil en observasjonsstudie og en intervjustudie ikke være direkte sammenlignbare. Grunnen til at jeg har tatt med disse to studiene, er for å få frem hvordan spørsmålet om fagbegrepenes rolle kan ses i sammenheng med en sammensatt litteraturdidaktisk kontekst. Samtidig viser Steen-Hansens (2015) masteravhandling hvordan det erfaringsbaserte og analytiske perspektivet kan forenes i arbeid med analyseskjema og



fagbegreper. I arbeid med dikt lar de to lærere i studien elevene få tolke diktene med fokus på sine opplevelser, før de deretter går over til en mer analytisk tilnærming med bruk av analyseskjema (s. 61).

Læreres syn på litterær kompetanse kan også være relevant i forbindelse med fagbegreperes rolle. Fodstad og Husebø (2021) har intervjuet ni ungdomsskolelærere om hvordan de planlegger for utviklingen av elevenes litterære kompetanse, og hvordan de vurderer denne kompetansen. I tillegg ble lærerne spurt om hva de anser som litteraturundervisningens formål. Lærerne er mest opptatt av leseglede som formålet med undervisningen. Når det gjelder utvikling av litterær kompetanse er likevel den gjennomgående tendensen at lærerne mener det skal dreie fra en erfaringsbasert til en mer analytisk tilnærming. Dette innebærer blant annet gradvis større fokus på fagbegreper. Lærerne bruker også fagbegreper for å vurdere elevenes utvikling av litterær kompetanse (s. 25). I sin doktorgradsavhandling har Kjelen (2013) blant annet undersøkt hvilke oppfatninger av litterær kompetanse lærerne gir implisitt uttrykk for. Et hovedfunn er at lærerne heller mer mot en erfaringsbasert enn en analytisk tilnærming, og lærerne i studien uttrykker en skepsis til begrepstung og teknisk analyse. Kjelen forklarer dette med at lærerne kanskje forbinder litterær analyse som sjanger med en autoritativ og lærerstyrt tilnærming som kan svekke leselysten (s. 189).

Litteraturdidaktisk forskning viser dermed to tendenser: at lærere toner ned bruken av analytisk tilnærming med fagbegreper, eller at de legger stor vekt på fagbegrepene i undervisningen.

### **3. Metode**

Denne masteroppgaven bygger på et kvalitativt forskningsdesign med fokusgruppeintervju som metode. Datamaterialet består av to fokusgruppeintervju, som ble gjennomført på to forskjellige skoler. Det er ni deltakere totalt i studien, og hver fokusgruppe bestod av lærere som jobbet på samme skole. I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for de ulike stegene i forskningsprosessen, og begrunne de valgene jeg har tatt underveis. Det er viktig at alle stegene i prosessen er så transparente som mulig, slik at andre har mulighet til å vurdere kvaliteten på forskningsarbeidet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 192). I tillegg er det sentralt at det er samsvar mellom problemstillingen og de metodiske valgene som blir tatt (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 21).

#### **3.1 Kvalitativt forskningsdesign**

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan et lite utvalg lærere reflekterer over fagbegreperes rolle i litteraturundervisningen. Jeg ønsket en rik beskrivelse av denne tematikken, og valgte derfor en kvalitativ tilnærming, for å kunne inkludere kontekstuell informasjon og detaljer (Patton, 2015, s. 257). I tillegg gir kvalitative metoder mulighet for en utforskende og fleksibel datainnsamling (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). På denne måten kunne jeg gi lærerne rom for å trekke frem det de mente var relevant for å belyse tematikken. Dessuten er undervisning kompleks, og en kvalitativ tilnærming kunne gi lærerne mulighet til å få frem denne kompleksiteten knyttet til fagbegreper i litteraturundervisningen. Videre valgte jeg å benytte kvalitativt intervju som metode, fordi jeg var interessert i lærernes refleksjoner. Kvalitativt intervju er egnet til å få tilgang til deltakernes perspektiv på verden, og det kan gi innblikk i deres personlige oppfatninger, følelser og erfaringer (Dalen, 2011, s. 13; Svenkerud, 2021, s. 92). Ved å benytte denne metoden kunne jeg spørre lærerne direkte om deres tanker og erfaringer knyttet til fagbegreperes rolle i litteraturundervisningen.

#### **3.2 Fokusgruppeintervju**

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å benytte meg av fokusgruppeintervju, som innebærer at en gruppe mennesker samles for å diskutere et tema som er bestemt av forskeren. Intervjuet blir styrt av en moderator, men det kan være mer eller mindre strukturert (Wibeck, 2010, s. 11). Formålet med fokusgrupper er å få innsikt i ulike perspektiver og erfaringer, og

undersøke hva deltakerne har til felles og hva som er forskjellig (Morgan, 2019, s. 18). Grunnen til at jeg valgte denne metoden, var først og fremst at jeg var interessert i å få innsikt i ulike perspektiver på fagbegreper, og se dem opp mot hverandre. I fokusgruppeintervju blir slik sammenligning mer direkte enn gjennom individuelle intervju. Som nevnt indikerer tidligere forskning at det er en spenning mellom erfaringsbaserte og analytiske perspektiver i litteraturundervisningen. Fokusgruppeintervju kan være egnet til å få frem denne spenningen, ved at lærere med ulike synspunkter diskuterer sammen. Der individuelle intervju kan gi mer dybde, kan fokusgruppeintervju gi mer bredde (Wibeck, 2010, s. 50-51). Ettersom jeg først og fremst er ute etter å få tilgang til flere perspektiver og nyanser, kan fokusgruppeintervju bidra til å gi denne bredden.

Valget av fokusgruppeintervju hviler også på premisset om at gruppeinteraksjon kan utvikle kunnskap på en annen måte enn det individuelle intervju kan. I fokusgruppeintervju er det interaksjonen mellom deltakerne som genererer kunnskap. Deltakerne kan bygge på hverandres innspill og sammenligne hverandres meninger og erfaringer, noe som gir forskeren verdifull innsikt i komplekse fenomener og praksiser (Halkier, 2016, s. 15; Morgan, 1997, s. 7). Gjennom slik interaksjon kan vi få innsikt i hvordan lærerne reflekterer over fagbegrepers nytteverdi i fellesskap, og hvordan de deler ulike erfaringer med bruk av fagbegreper. En annen fordel med å bruke fokusgruppeintervju er at lærerne kan spille hverandre gode. Fokusgruppeintervju kan stimulere deltakerne til å komme på flere ting de kan si, eller til å utdype og forklare mer (Morgan, 1997, s. 5). Selv om individuelle intervju gir kortere taletid til hver deltaker, kan fokusgruppeintervju også gi rike data.

Da jeg skulle planlegge gjennomføringen av intervjuene, måtte jeg ta en rekke metodiske valg knyttet til antall deltakere, sammensetningen av deltakere i hver gruppe, og hvordan intervjuene skulle gjennomføres. Først måtte jeg ta stilling til hvor strukturert intervjuene skulle være, og hvor mye jeg som moderator skulle styre intervjuene. Dette er et særlig viktig valg i forbindelse med fokusgruppeintervju som metode, fordi graden av styring fra moderatorens side påvirker interaksjonen og dermed også datamaterialet. Jeg valgte en semistrukturert form for fokusgruppeintervju. Fordelen med en viss struktur er at det kan bli enklere for gruppen å holde seg til tema (Morgan, 1997, s. 40-41). På denne måten kunne jeg sikre at lærerne diskuterte det jeg ønsket å undersøke om fagbegreper i litteraturundervisningen, noe som er med på å styrke studiens validitet. I tillegg gjorde strukturerte intervju det mulig for meg å sammenligne de to gruppene, fordi jeg la til rette for at de diskuterte det samme. Ulempen med strukturerte fokusgruppeintervju kan være at det

begrenser deltakerne, ved at de ikke får snakket om det de faktisk synes er viktig og interessant, eller at de bare reproduserer forskerens forforståelse gjennom å svare på ferdig formulerte spørsmål (Halkier, 2016, s. 44; Morgan, 1997, s. 41). Derfor var jeg opptatt av å ha en tilbaketrukket rolle, slik at deltakerne kunne snakke mest mulig seg imellom. Jeg lot det også være rom for å komme med innspill som ikke var direkte knyttet til spørsmålene, slik at deltakerne kunne trekke frem det de selv mente var relevant. Ifølge Victoria Wibeck (2010) er det to måter en moderator styrer intervjuet på. Den ene måten er å bruke spørsmål, og den andre dreier seg om å styre selve gruppedynamikken (s. 57). Jeg valgte å bruke spørsmålene for å strukturere intervjuet, men når det gjaldt gruppedynamikken, forsøkte jeg å intervensere så lite som mulig. På denne måten prøvde jeg å skape en balanse mellom styring og fleksibilitet.

### **3.3 Utvalg**

I planleggingsfasen måtte jeg også velge hvor stort utvalget skulle være. På grunn av masteroppgavens begrensede omfang valgte jeg to fokusgrupper. Dette var overkommelig, samtidig som det gav mulighet for å få en viss bredde og et sammenligningsgrunnlag. Når det gjelder fokusgruppeintervju, er det særlig viktig å reflektere over antall deltakere og sammensetningen av deltakere i gruppen, fordi interaksjonen spiller en så stor rolle i utviklingen av datamaterialet (Halkier, 2016, s. 31). Det er ikke konsensus om hvor mange deltakere som bør være i en fokusgruppe, men forskere er enige om at det ikke bør være for få, eller for mange. Fordelen med en forholdsvis liten gruppe er at hver enkelt deltaker kan bidra i større grad, og det er enklere å styre samtalen (Morgan, 2019, s. 53; Wibeck, 2010, s. 62). Ettersom det var utfordrende å få tak i nok deltakere, var det også enklere å ta i bruk små grupper. Samtidig ville jeg ta høyde for at noen deltakere ikke kunne delta likevel. Derfor tok jeg utgangspunkt i 4-6 lærere i hver gruppe da jeg startet rekrutteringen.

#### **3.3.1 Utvalgs-kriterier**

Det viktigste utvalgs-kriteriet for denne studien er at deltakerne jobber som norsklærere på ungdomsskolen, ettersom dette var trinnet jeg ønsket å undersøke. Da jeg utformet forskningsdesignet, måtte jeg velge hvilken sammensetning gruppene skulle ha. Fordi jeg ønsket å undersøke ulike synspunkt på og erfaringer med fagbegreper, anså jeg det som hensiktsmessig å sette sammen grupper med lærere som var forskjellige. Derfor ønsket jeg et bredt spekter når det gjaldt antall års arbeidserfaring og utdanningsbakgrunn. I tillegg ønsket

jeg at utvalget skulle bestå av både menn og kvinner. Videre måtte jeg ta stilling til om lærerne skulle kjenne hverandre eller ikke. Av praktiske årsaker var det enklere å gjennomføre intervjuene når lærerne jobbet på samme skole, fordi de var samlet på samme sted og hadde felles timeplan. Ettersom lærerne innad i hver gruppe jobbet sammen, hadde de et felles faglig og sosialt grunnlag for samtalen. Fordelen med at deltakerne kjenner hverandre, kan være at de er trygge på hverandre og tør å si sin mening. I tillegg deler de ofte de samme erfaringene og kan dermed utfylle hverandre i forklaringene (Halkier, 2016, s. 33). Samtidig kan det at de kjenner hverandre også være en ulempe, noe jeg vil komme tilbake til i delen om studiens validitet.

### **3.3.2 Rekruttering**

Jeg startet rekrutteringsprosessen høsten 2021. For å få skolens tillatelse og tilgang til lærere som oppfylte mine kriterier, valgte jeg å ta kontakt med rektor ved flere skoler på Østlandet og Sørlandet. I e-posten la jeg ved et informasjonsskriv, som beskrev prosjektets formål og hvordan intervjuet ville bli gjennomført i praksis. Jeg fikk til slutt svar fra to skoler der norsklærere var interesserte i å delta, og det er disse skolene som er med i prosjektet. Rektor var dermed portvakt, ettersom jeg ikke hadde direkte kontakt med lærerne. Dette kan ha påvirket rekrutteringen på ulike måter. På den ene side kjenner rektor til lærerne og vet hvordan gruppen kunne settes sammen ut fra mine kriterier. Samtidig gjør dette at jeg som forsker ikke har direkte innflytelse på hvem som blir mine deltakere i studien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Ettersom det var utfordrende å få nok skoler til å delta, og skolene selv hadde ansvar for å finne deltakere, ble utvalget til slutt et bekvemmelighetsutvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39). Til tross for at utvalget ikke ble valgt basert på utvalgskriteriene, ble det en viss bredde i gruppene, da begge inneholdt både nyutdannede og lærere med flere års erfaring. Selv om kjønnsbalansen var ulik i de to gruppene, ble det totalt fem menn og fire kvinner som deltok i studien.

### **3.3.3. Utvalget på de to skolene**

Under er det en oversikt (tabell 3.1 og 3.2) over de ulike deltakerne på hver skole, med informasjon om erfaring og stilling. Alle deltakerne har fått tildelt fiktive navn:

**Tabell 3.1 - Lærerne på skole A (Østlandet)**

Navn	Stilling	Erfaring
Anders	Lektor i norsk	10 år
Thomas	Adjunkt med fordypning i norsk	24 år
Silje	Lektor i norsk	3,5 år
Kristian	Lektor i norsk	15 år
Daniel	Lektor i norsk	2 måneder

**Tabell 3.2 - Lærerne på skole B (Sørlandet)**

Navn	Stilling	Erfaring
Eva	Adjunkt med opprykk	16 år
Julie	Lektor i norsk	3 måneder
Henrik	Lektor i norsk	4 år
Ingrid	Adjunkt med opprykk	25 år

### 3.4 Intervjuguide

I forkant av intervjuene uformet jeg en intervjuguide (se vedlegg 3). Dette innebar at jeg måtte operasjonalisere den overordnede tematikken, problemstillingen og forskningsspørsmålene til mer spesifikke spørsmål (Dalen, 2011, s. 26). Jeg leste meg også opp på teori og tidligere forskning, noe som er viktig for å vite hva man skal fokusere på i intervjuet (Svenkerud, 2021, s. 98). Etersom det er få studier som undersøker fagbegreper direkte, ønsket jeg å inkludere spørsmål som dekket flere aspekter ved tematikken. Det mest sentrale spørsmålet i intervjuguiden dreier seg om hvorvidt lærerne mener det er nyttig med fagbegreper i litteraturundervisningen på ungdomstrinnet. Grunnen til at dette spørsmålet blir mest vektlagt, er at forskning indikerer at elevene sjeldent bruker fagbegreper, og at det varierer hvor mye lærere vektlegger fagbegreper i undervisningen. Dette gjør det interessant å undersøke nærmere hvordan lærere reflekterer over fagbegreperes nytteverdi. Videre innebærer intervjuguiden spørsmål om hva lærerne forbinder med fagbegreper, hva de tenker om fagbegreper i læreplanen, hvordan de erfarer elevers bruk av og holdninger til fagbegreper, hvordan undervisningen foregår, og hvordan lærerne vektlegger fagbegreper i ulike vurderingssituasjoner. Det er viktig å påpeke at intervju kun gir innblikk i hva informantene sier at de gjør, og ikke det de faktisk gjør (Tjora, 2021, s. 62). Formålet med spørsmålene i

intervjuguiden er både å undersøke hva som ligger bak undervisningen, og hvordan lærerne opplever undervisningen om fagbegreper i praksis.

### **3.5 Pilotintervju**

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju. På denne måten kunne jeg teste ut opptakststyret og intervjuguiden, samtidig som jeg fikk øve på rollen som moderator (Dalen, 2011, s. 30-31). Det er en fordel at de man intervjuer under piloteringen, oppfyller utvalgskriteriene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Av tilgjengelighetsårsaker hadde jeg ikke mulighet til å intervju lærere. Jeg valgte derfor å intervju en gruppe på fire medstudenter som går siste året på lektorprogrammet. Gruppen bestod av én mann og tre kvinner, som alle har norsk som masterspesialisering. Alle har erfaring med undervisning fra praksis, og tre av fire jobber som vikar ved siden av studiene. Jeg mener derfor at deltakerne hadde tilstrekkelig med teoretisk kunnskap og undervisningserfaring til å kunne svare på spørsmålene jeg stilte dem. Gjennom pilotintervjuet fant jeg ut at noen av spørsmålene hadde uklare formuleringer, og jeg justerte dem derfor litt. I tillegg ble jeg oppmerksom på hvor lang tid det tok å diskutere de ulike spørsmålene. Selv om situasjonen ikke var autentisk, gav den meg likevel en pekepinn på hvordan jeg kunne gjennomføre intervjuet på en hensiktsmessig måte.

### **3.6 Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene ble gjennomført på senhøsten 2021, med fem ukers mellomrom. Det var enklest for lærerne at jeg gjennomførte intervjuene på skolene der de jobbet. Det kan også være en fordel å ha intervjuet på et kjent sted for deltakerne, fordi det kan bidra til å skape trygghet (Tjora, 2021, s. 135). Intervjuene ble tatt opp med en av diktafonene til Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved UiO, i tillegg til nettskjema-diktafon-appen. Dette gjorde at jeg fikk god opptaks kvalitet, samtidig som jeg hadde en backup. I tillegg var utstyret egnet til å lagre opptakene på en sikker måte, slik at deltakernes personvern ble ivaretatt. Intervjuet på skole A varte i 1,5 time, og intervjuet på skole B varte i 1 time, fordi dette var tiden lærerne hadde til disposisjon. Det er derfor en viss skjevhet i mengden materiale fra de to intervjuene. Hvilke konsekvenser dette kan ha vil jeg komme tilbake til i delen om kvaliteten på studien.

Intervju er en form for asymmetrisk situasjon, der man kan ha ulike forventninger til formalitet. Det kan derfor være gunstig med en veksling mellom tydelige, ferdig formulerte spørsmål, og mer uformell prat og oppfølgingsspørsmål (Tjora, 2021, s. 172). Jeg forsøkte derfor å skape en avslappet atmosfære, der jeg lot det være rom for uformelle kommentarer i tillegg til planlagte spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ble likevel strukturert etter spørsmålene i intervjuguiden. For å gjøre det enklere å diskutere læreplanen, fikk lærerne utdelt hvert sitt ark med flere kompetansemål fra LK20 (se vedlegg 4). Dette fungerte som stimuli (Wibeck, 2010, s. 79), som lærerne kunne ta utgangspunkt i når de diskuterte.

Poenget med å velge fokusgruppeintervju er at deltakerne kan diskutere seg imellom, og det er derfor ikke hensiktsmessig å stille hver enkelt deltaker samme spørsmål etter tur (Kitzinger & Barbour, 1999, s. 4). Jeg stilte spørsmålene åpent til gruppen og lot de som ønsket det, ta ordet. Utfordringen med dette var at noen deltakere snakket mindre enn andre. Jeg spurte derfor noen av deltakerne om de ville legge noe til, etter at de andre hadde svart. Det fremkom tidlig i det første intervjuet at lærerne mente at fagbegreper var nyttig. Ettersom lærerne ikke tok opp noen negative sider med fagbegreper på eget initiativ, spurte jeg dem om de opplevde at det kunne være krevende å undervise om begrepene i litteraturundervisningen. Dette endte opp med å bli et stort fokus i det første intervjuet. Jeg valgte derfor å justere intervjuguiden og spørre den andre fokusgruppen om det samme.

### **3.7 Bearbeiding av intervjumaterialet**

#### **3.7.1 Transkripsjon**

Etter intervjuene valgte jeg å transkribere intervjumaterialet, fordi det kan være enklere å analysere det i tekstformat. Jeg har valgt å analysere intervjumaterialet tematisk. I tematisk analyse trenger man ikke å transkribere alle detaljer i interaksjonen, fordi det er innholdet i det deltakerne sier, og ikke interaksjonen i seg selv, som danner grunnlaget for analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Derfor har jeg hovedsakelig transkribert de verbale ytringene. Det er likevel vesentlig at det som blir sagt gjengis korrekt, fordi det er deltakernes utsagn som er grunnlaget for analysen og funnene som skal diskuteres. Det å transkribere muntlig kommunikasjon til skrift er ikke uproblematisk. Transkripsjon er en form for reduksjon av datamaterialet (Halkier, 2016, s. 72). Enkelte elementer vil gå tapt i transkripsjonen, som blant annet stemmebruk og gestikulering. Dersom en deltaker gjorde til stemmen eller brukte



håndbevegelser for å illustrere et poeng, skrev jeg en kommentar på dette. I tillegg la jeg til trykk, latter, pauser og overlappende tale, som vist i tabell 3.7:

**Tabell 3.7 - Transkripsjonsnøkkel**

Kjennetegn/eksempel	Beskrivelse
<i>Kursiv</i>	Læreren legger ekstra trykk på ordet
(latter)	Læreren ler av seg selv eller noe som blir sagt
...	Lengre pause
Lærer 1: [ ord ] Lærer 2: [ ord ]	Overlappende tale
( Peker på kompetansemålet )	Forskerens kommentar

Dette gjorde jeg fordi det er informasjon som kan være viktig for å forstå konteksten rundt det lærerne sier. For å gjøre teksten så forståelig som mulig har jeg fjernet enkelte småord som jeg vurderte som forstyrrende. Dette kunne for eksempel være at læreren stotret og gjentok et ord flere ganger etter hverandre, eller begynte på et ord for deretter å avbryte seg selv. Jeg så det som nødvendig å gjøre disse små endringene for at jeg kunne analysere innholdet i ytringene på best mulig måte.

### 3.7.2 Analytisk tilnærming

Jeg har valgt å analysere intervjuene tematisk, fordi det er en fleksibel tilnærming som gir rom for å lete etter mønstre som man opplever er fremtredende i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Dessuten er jeg mest interessert i innholdet i ytringene fremfor selve interaksjonen. Jeg har tatt utgangspunkt i Braun og Clarkes' (2006) fremgangsmåte for tematisk analyse, som består av seks steg: **1)** gjøre seg kjent med datamaterialet, **2)** generere de første kodene, **3)** bruke kodene til å lete etter ulike tema, **4)** revidere temaene, **5)** definere og navngi temaene, og **6)** skrive fremstillingen av analysen. Det er viktig å understreke at temaene ikke ligger latent i teksten, men at det er et resultat av forskerens aktive meningsskapende prosess (Braun & Clarke, 2006, s. 80). Dette betyr at temaene som er resultatet av analysen, er noe jeg har kommet frem til basert på mitt teoretiske blikk og min forståelse av datamaterialet.

1) Først gjorde jeg meg kjent med datamaterialet ved å transkribere det. Deretter leste jeg gjennom transkripsjonene flere ganger og lyttet til lydopptakene en gang til. Underveis skrev jeg ned tanker og ideer til mulige tema. 2) Da jeg begynte å kode datamaterialet mer systematisk hadde jeg en induktiv og empirinær tilnærming. Det er forsket lite direkte på fagbegreper i litteraturundervisningen, og jeg syntes det var mer hensiktsmessig å kode induktivt enn å bruke forhåndsdefinerte kategorier som ikke var direkte anvendelige på mitt datamateriale. Videre er fordelen med å kode induktivt at man kan fange opp flere nyanser i materialet (Bakken & Andersson-Bakken, 2021, s. 313). Jeg skrev kodene i margen, i tillegg til at jeg skrev dem inn i et kodeskjema på Word. Der la jeg også til sitater som var typiske eksempler på de ulike kodene. Et eksempel på dette er koden «prate om litteratur». Et typisk sitat for dette var: «Begreper som elevene trenger for å prate om litteratur [...]» (Henrik, skole B). Ved å legge inn kodene i et skjema, fikk jeg oversikt over kodene og hva som var essensen i dem, slik at jeg kunne bruke dem til å kode hele datamaterialet.

Da jeg kodet det andre intervjuet, tok jeg utgangspunkt i de første kodene. Dersom et utsagn eller en del av en utsagn ikke passet inn i noen av de eksisterende kodene, laget jeg en ny kode og la den til kodeskjemaet. I tillegg justerte jeg noen av de eksisterende kodene, og jeg kodet noen av sitatene i det første intervjuet på nytt. 3) Etter at jeg hadde kodet datamaterialet, utformet jeg mer overordnede tema ut fra kodene jeg hadde laget. Kodene «prate om litteratur», «felles språk i klasserommet», «felles språk i samfunnet», «felles referansepunkt», «prate mer presist» og «grunnlag for tilbakemelding og vurdering» ble alle plassert under temaet «metaspråk», fordi de på ulike måter inneholdt lærernes syn på fagbegreper som en form for metaspråk om tekst. Dette viser hvordan induktiv koding gjorde at jeg fikk frem ulike nyanser av det beredere temaet metaspråk.

Den tematiske oversikten laget jeg som et tankekart, slik at jeg kunne se sammenhengene mellom de ulike temaene og kodene. Tankekartet bestod av de fire forskningsspørsmålene, med tilhørende tema og koder. 4) Etter at jeg hadde laget denne oversikten begynte jeg å revidere temaene. Det var for eksempel et tema jeg kalte for «ramme for samtale», som jeg oppdaget at kunne plasseres under det større temaet «støtte i undervisningen». 5) Jeg omformulerte også dette overordnede temaet til «analytisk verktøy», fordi dette var en mer presis formulering sett i lys av de tilhørende undertemaene og kodene. 6) Til slutt skrev jeg analysen med utgangspunkt i hovedtemaene under hvert av de fire forskningsspørsmålene. De temaene som utgjør hovedfunnene, har blitt valgt ut etter to kriterier: Det ene kriteriet er at funnet har en viss forekomst i materialet, noe jeg underbygger ved å trekke frem flere sitater.

Det andre kriteriet er at funnet har relevans for problemstillingen. I tematisk analyse kan det være tema som ikke har like stor forekomst, men som likevel kan være relevant (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Eksempelvis er temaet «begrensning for litteraturarbeidet» bare en del av intervjuet på skole A, men jeg anså det som interessant for problemstillingen, og inkluderte det blant hovedfunnene.

### **3.8 Kvaliteten på prosjektet**

For at masteroppgaven skal anses som et godt forskningsbidrag, er det viktig å vurdere kvaliteten på arbeidet. Som forsker i et kvalitativt forskningsprosjekt kan jeg blant annet styrke kvaliteten gjennom refleksivitet og transparens (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49, 204). Dette innebærer at jeg gir leseren innblikk i hvordan jeg utførte studien, og hvordan jeg reflekterer over min egen påvirkning, svakheter ved metoden, etiske problemstillinger og andre utfordringer som oppstod. Det er flere aspekter ved dette forskningsprosjektet som trenger å løftes frem og vurderes med et kritisk blikk. Jeg vil ta for meg studiens reliabilitet og validitet i tilknytning til fokusgruppeintervju som metode. Til slutt vil jeg gjøre rede for de mest sentrale forskningsetiske problemstillingene jeg måtte forholde meg til.

#### **3.8.1 Reliabilitet**

Reliabilitet dreier seg om studiens pålitelighet. Halkier (2016) knytter reliabilitet i forbindelse med fokusgruppeintervju til «håndværksmessig kvalitet». Med dette mener hun at selve gjennomføringen av datainnsamlingen og analysen er gjort på en systematisk og reflektert måte. I praksis dreier det seg blant annet om hvordan moderatoren legger til rette for og håndterer samtalen (s. 107-109). I metodekapittelet har jeg forsøkt å beskrive alle leddene i forskningsprosessen på en transparent og detaljert måte, slik at leseren kan vurdere hvor pålitelig studien er i sin helhet. I fokusgruppeintervju er det særlig moderatorens rolle som er relevant å problematisere i forbindelse med funnenes pålitelighet.

Intervju er en intersubjektiv situasjon der refleksjonene som kommer frem, oppstår i møtet mellom forsker og deltaker (Tjora, 2021, s. 38). Dette betyr at jeg som forsker påvirker hvordan intervjuet utspiller seg, og dermed også datamaterialet som danner grunnlaget for analysen. En måte å styrke reliabiliteten på i forskning kan være ved å begrense forskerens påvirkning på datainnsamlingen. I mitt kvalitative forskningsprosjekt er dette vanskelig, ettersom jeg fungerer som moderator i intervjusituasjonen. Derfor blir det ekstra viktig å være åpen og kritisk til min egen påvirkning på datamaterialet jeg har samlet inn (Gleiss & Sæther,

2021, s. 202-203). For det første utformet jeg intervjuguiden, noe som er førende for hva som ble diskutert i fokusgruppeintervjuene. Mitt teoretiske utgangspunkt, som lå til grunn for intervjuguiden, vil dermed kunne påvirke lærernes refleksjoner. I tillegg ville disse teoretiske brillene påvirke hvordan jeg oppfattet det lærerne sa, og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg stilte. For det andre styrte jeg samtalen ved å bestemme meg for når jeg skulle gå videre til et nytt spørsmål, og ved å tildele ordet når jeg anså det som nødvendig. I retrospekt ser jeg at jeg flere ganger kunne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål, eller bedt deltakerne om å holde seg til tema da de sporet av. På denne måten kunne jeg ha fått enda mer utdypende forklaringer, og jeg kunne frigjort mer tid til å diskutere det som var sentralt for problemstillingen.

Noe annet som påvirker studiens reliabilitet, er at det ble en skjevhet i datamaterialet fordi intervjuene har ulik lengde. Dette kan gjøre det vanskelig å sammenligne svarene til deltakerne i de to gruppene. Samtidig rakk lærerne på skole B å diskutere de samme spørsmålene som på skole A. Derfor er det et visst sammenligningsgrunnlag for intervjuene. Det er viktig å understreke at alle fokusgruppeintervju uansett blir forskjellige, fordi gruppene består av ulike deltakere. Andre situasjonelle forhold, som når og hvor intervjuene fant sted, spiller også inn på resultatene. Derfor er det ikke mulig å sammenligne direkte. Ettersom hensikten med intervjuene var å få innsikt i ulike perspektiver på fagbegrepenes rolle, kan også problemstillingen besvares ved å se på nyansene i lærernes refleksjoner sett under ett.

### **3.8.2 Validitet**

Validitet dreier seg om i hvilken grad studien er planlagt, gjennomført og analysert på en slik måte at den undersøker det den har som hensikt å undersøke. Det handler altså om hvor egnet metode, teori og analysetilnærming er for å besvare forskningsspørsmålene (Halkier, 2016, s. 107-109) og hvorvidt slutningene man tar på bakgrunn av datamaterialet, er gyldige og troverdige (Johnson & Christensen, 2017).

Hittil i metodedelene har jeg begrunnet de ulike valgene jeg har tatt knyttet til metodevalg, utvalg, transkripsjon og analytisk tilnærming. Selv om individuelle intervju også kunne vært egnet til å besvare problemstillingen, så jeg det som mer gunstig å la lærere reflektere over fagbegreperes rolle i fellesskap. På denne måten kunne ulike synspunkter komme tydelig frem i samtalen. Da jeg gjennomførte intervjuene oppdaget jeg at lærerne var overraskende enige, både innad og på tvers av gruppene. Likevel mener jeg at fokusgruppeintervju kan være egnet til å svare på problemstillingen, fordi gruppesamtalen stimulerte lærerne til å utforske

tematikken om fagbegreper sammen, både når det gjaldt positive og negative sider med å bruke fagbegreper i litteraturundervisningen.

Selv om interaksjon er en av styrkene ved fokusgruppeintervju, medfører det også flere utfordringer som kan påvirke studiens validitet. Deltakernes behov for gruppetilhørighet kan føre til at deltakerne ikke sier det de mener, i frykt for negative reaksjoner. Dette kan igjen føre til konformitet, der kun noen synspunkt kommer frem, fordi de blir ansett som akseptable innad i gruppen (Morgan, 1997, s. 15; Wibeck, 2010, s. 31). I intervjuene jeg gjennomførte var det stor konsensus blant lærerne. Samtidig var det tilfeller der lærerne kom med innvendinger eller nyanseringer, noe som tyder på at de opplevde det som trygt å sin mening. Videre kan en utfordring være at noen deltakere dominerer samtalen mer enn andre. I min studie sa de nyutdannede mindre enn de som hadde jobbet som lærere i mange år. Jeg har forsøkt å kompensere for dette ved å balansere sitatene i analysen, slik at også de nyutdannedes stemmer kommer frem.

Når det gjelder analysen og tolkningens troverdighet, vil min rolle som forsker være relevant å diskutere. Jeg har visse teoretiske briller jeg analyserer datamaterialet med, som påvirker funnene jeg kommer frem til. For å styrke validiteten på dette punktet har jeg gjort rede for det teoretiske utgangspunktet, og jeg har trukket frem sitater fra analysen, slik at leseren har mulighet til å vurdere om slutningene jeg tar, er troverdige. Det er likevel kun noen utdrag av et større datamateriale. Derfor er det viktig å påpeke at jeg har valgt ut utdragene som jeg opplever fanger det essensielle under hvert tema i analysen. Jeg har også forsøkt å forstå det deltakerne har sagt, fra deres perspektiv og gjengi det så nøyaktig som mulig. Dette er med på å styrke tolkningsvaliditeten. For å forstå deltakernes ytringer så godt som mulig gjennomførte jeg også en form for «member checking» (Creswell & Miller, 2000; Johnson & Christensen, 2017, s. 300-301). Dersom noe var uklart, stilte jeg lærerne oppklarende spørsmål. I tillegg oppsummerte jeg det lærerne hadde sagt på slutten av intervjuene, og spurte dem om jeg hadde forstått hovedpoengene rett. Dette gav lærerne mulighet til å påpeke eventuelle misoppfatninger eller misforståelser.

Et annet aspekt ved validiteten dreier seg om lærernes forståelse av hva et fagbegrep er i litteraturundervisningen. Jeg valgte å ikke definere fagbegrep for dem, men la dem definere det selv i intervjuet. Dette gjør at lærerne kan ha delvis ulik forståelse av, eller i hvert fall ulikt fokus, når det gjelder fagbegreper. I utgangspunktet kan det svekke validiteten, fordi hvis lærernes forståelse er forskjellig, diskuterer de ikke nødvendigvis det samme i de to intervjuene. Jeg mente likevel at det var et poeng i seg selv at lærerne kunne reflektere over

hva de anså som fagbegreper. Ved å trekke frem konkrete sitater i analysedelen, legger jeg til rette for at leseren kan få innblikk i lærernes forståelse av fagbegreper, og vurdere hvor likt de forstår det.

En svakhet ved kvalitative studier er at funnene sjeldent kan generaliseres, fordi utvalget er begrenset (Johnson & Christensen, 2017, s. 304). Selv om utvalget i denne studien til en viss grad er tilfeldig, er det så lite at det ikke er representativt for hele populasjonen av norsklærere på ungdomsskoler i landet. Likevel kan kvalitative studier som denne ha en viss overføringsverdi. For at leseren skal avgjøre om studien har elementer ved seg som er overførbart, er det særlig viktig med tilgang til kontekstuell informasjon og innblikk i alle valg som ble gjort. På denne måten kan leseren selv avgjøre hvorvidt forskningen er relevant for sin situasjon. Jo likere konteksten er den som forskningen ble gjennomført i, jo større mulighet er det for at funnene kan overføres (Johnson & Christensen, 2017, s. 305). Videre er det mulig med analytisk, eller teoretisk generalisering. Tanken er at man kan utforme kategorier som kan være relevante for å forstå fenomenet generelt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). I denne studien kan det være relevant å trekke frem utfordringer og potensialet med undervisning om fagbegreper. Selv om funnene er trukket ut fra refleksjonene til et lite utvalg lærere, kan de kanskje si noe om mulige utfordringer og muligheter som andre lærere kan kjenne seg igjen i, og som forskere kan undersøke videre.

#### **3.8.4 Forskningsetiske refleksjoner**

Som forsker må jeg gjøre etiske vurderinger i løpet av hele forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). I forkant av datainnsamlingen meldte jeg inn prosjektet til NSD (Norsk senter for forskningsdata), fordi jeg skulle samle inn og behandle personopplysninger, som lydopptak og samtykkeskjema med navn. Prosjektet ble godkjent (se vedlegg 2), og jeg fikk dermed en bekreftelse på at planen for behandling av personopplysningene ble ansett som etisk forsvarlig. Videre har jeg fulgt de forskningsetiske normene om fritt og informert samtykke, anonymitet og konfidensialitet, og minimering av deltakerrisiko, eller negative konsekvenser (Befring, 2015, s. 31-34; Gleiss & Sæther, 2021, s. 43).

Lærerne som deltok i dette forskningsprosjektet har delt av sine refleksjoner og erfaringer, og som forsker har jeg et ansvar for å ivareta deres rettigheter som informanter. Et sentralt forskningsetisk prinsipp er at informantene skal få den informasjonen de trenger for å avgjøre om de ønsker å delta i prosjektet. Som Befring (2015) påpeker, er det ikke nok at forskeren gir informasjon, men deltakerne må også forstå den (s. 31). For å legge til rette for frivillig,

informert samtykke delte jeg ut et informasjonsskriv som beskrev hva prosjektet handler om, hva deltakelse ville innebære, hvordan intervjuene skulle gjennomføres og hvordan personopplysningene og datamaterialet skulle oppbevares (se vedlegg 1). I tillegg brukte jeg de første minuttene i intervjuet til å gjenta rettighetene de har som informanter, for å gi mulighet til å stille spørsmål dersom noe var uklart.

Et annet sentralt forskningsetisk prinsipp er at alle opplysningene om deltakerne skal behandles konfidensielt. For å ivareta deltakernes personvern lagret jeg samtykkeskjemaene på en passordbeskyttet minnepinne, og lydopptakene lagret jeg på mitt hjemmeområde ved UiO. I tråd med gjeldende retningslinjer slettet jeg også lydopptakene etter jeg hadde transkribert innholdet. Jeg gav også lærerne fiktive navn allerede under bearbeidingen av datamaterialet. Det kvalitative idealet om tykke, rike beskrivelser (Creswell & Miller, 2000) kan komme i konflikt med anonymitetsprinsippet. Jeg har for eksempel valgt å utelate detaljene om lærernes utdanningsbakgrunn, fordi dette kan være identifiserende. Videre er en etisk utfordring som særlig gjelder fokusgruppeintervju, hvordan man kan beskytte deltakernes rett til konfidensialitet når det er flere deltakere til stede. Selv om jeg som forsker kan forsikre deltakerne om at jeg ikke vil dele personlige opplysninger fra intervjuet, kan jeg ikke garantere at de andre deltakerne lar være å spre slike opplysninger (Morgan, 1997, s. 32; Wibeck, 2010, s. 140).

Denne etiske utfordringen kan ses i sammenheng med prinsippet om at det ikke skal få negative konsekvenser å delta i en studie (Befring, 2015, s. 33). Deltakere i et fokusgruppeintervju setter seg i en potensielt sårbar situasjon, fordi de ikke har kontroll over hva andre deltakere deler videre av det som blir sagt. For å motvirke negative konsekvenser og bevare konfidensialiteten, ba jeg lærerne om å ta hensyn ved å unngå å nevne navn og andre opplysninger som kunne identifisere de andre deltakerne eller andre på skolen. Jeg har også reflektert over hvilken rolle jeg som forsker har når det gjelder å fortolke og fremstille det lærerne har sagt i intervjuene. En potensiell negativ konsekvens for deltakere i forskningsprosjekter er at de blir fremstilt i et dårlig lys (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45-46). Jeg har vært særlig opptatt av å forsøke å forstå det lærerne sier fra deres perspektiv, der læreryrket handler om å balansere mange ulike hensyn. Som lærerstudent har jeg også bevisst gått inn med en ydmyk og lære villig holdning ovenfor lærere som har mer erfaring med den tematikken jeg undersøker. Videre har en annen forskningsetisk problemstilling i min studie vært at jeg kjenner lærerne på den ene skolen jeg har gjennomført intervju. Lærerne hadde dermed ulik relasjon til meg, noe som kan påvirke dynamikken i intervjuet, og dermed også

hvor åpent de ønsket å dele. Jeg opplevde likevel at lærerne jeg ikke kjente fra før var avslappet og villig til å dele, i likhet med lærerne i den andre fokusgruppen. Dette kan tyde på at min rolle som ukjent ikke gjorde et stort utslag på dynamikken i intervjuet.



## 4. Analyse

I følgende del vil jeg presentere hovedfunnene jeg har utarbeidet ved hjelp av tematisk analyse av intervjumaterialet. Jeg har valgt å strukturere analysedelen etter de fire forskningsspørsmålene, som på ulike måter belyser hvordan lærerne reflekterer over fagbegrepenes rolle i litteraturundervisningen.

### 4.1 Hva anser lærerne som fagbegreper i litteraturundervisningen?

#### 4.1.1 Fagbegrepene skiller seg fra hverdagspråket

Lærerne på skole A forbinder først og fremst fagbegreper med språket som brukes på skolen, og de knytter det særlig til faglig innhold. Dette gir blant annet Kristian uttrykk for, når han forteller at fagbegrepene «[...] på en måte ikke er en del av kanskje *hverdagspråket*, altså at man jobber med det som er veldig knyttet til fag». Videre legger han til at fagbegreper brukes i klasserommet, eller i situasjoner der man diskuterer noe som innebærer «[...] litt mer kunnskap enn den allmenne kunnskapen». Når Kristian bruker ordene «mer kunnskap enn den allmenne kunnskapen», tolker jeg dette som at han knytter fagbegrepene opp til en spesifikk fagkunnskap. Daniel bruker diskursbegrepet når han beskriver hva han forbinder med fagbegreper. Han sier at fagbegrepene er «Begreper som elevene trenger for å kunne prate om litteratur og prate om norskfaget, som de ja, vanligvis ikke bruker utenfor skolen da, som de trenger i en skolediskurs da». Daniel er tilsynelatende opptatt av at det er en forskjell mellom språket man bruker i primærdiskursen og i skolens sekundærdiskurs. Dette perspektivet kommer også frem hos Anders, som kaller fagbegreper for «skolebegreper», som ikke brukes i «dagligdags samtale». Silje mener at vi trenger fagbegreper for å «[...] på en måte kunne heve språket litt opp da, fra en vanlig samtale». De fire lærerne på skole A setter altså et skille mellom fagbegrepene og hverdagspråket som ofte brukes utenfor skolen.

Samtidig mener flere at grensen mellom litteraturfagets fagbegreper og hverdagsbegreper kan være litt uklar. Anders kaller det et definisjonsspørsmål. Han sier at begrepene som brukes i litteraturundervisningen «[...] kunne vært begreper som ble brukt utenfor den litterære samtalen som man har på skolen [...]». Også Thomas synes at noen virkemidler ikke nødvendigvis er spesifikke for litteraturundervisningen, og at de kan brukes på andre fagfelt:

**Thomas:** Jo, men kontrast og gjentakelse er begreper som i dagligtale ikke nødvendigvis er litterære virkemidler, ikke sant, fordi de brukes jo til andre sammenhenger, mens metafor er et litterært begrep som også brukes i...når man snakker om politikk og når man snakker om, altså flere ting.

Anders' og Thomas' utsagn indikerer at de ikke synes det er bare enkelt å definere hva fagbegreper er i litteraturundervisningen, og hva som skiller dem fra andre begreper. Videre knytter Henrik på skole B fagbegreper «tett opp mot ordforråd generelt også», og mener at fagbegrepene i litteraturundervisningen er viktig som en del av «det totale ordforrådet». Henrik ser dermed ut til å være opptatt av at fagbegrepene fungerer i samspill med de andre begrepene elevene kan fra hverdagsspråket.

#### 4.1.2 Fagbegreper i litteraturundervisningen

I intervjuene kom det frem et spekter av ulike fagbegreper som lærerne knyttet til litteraturundervisningen. Tabell 4.1 inneholder en oversikt over begrepene som ble nevnt i ett eller begge av intervjuene. Jeg har kategorisert fagbegrepene etter begrepstyper:

**Tabell 4.1 – Oversikt over fagbegreper**

Begrepstype	Fagbegreper
Språklige og litterære virkemidler	Kontrast Metafor Besjeling Personifikasjon Sammenligning Gjentakelse Symbol Allusjon
Rytme (verseføtter)	Jambé Troké
Narratologiske begreper	Spenningskurve Vendepunkt Høydepunkt Frampek Åpen slutt Fortellerstemme Perspektiv Synsvinkel Hovedperson Personutvikling Plott
Sjanger	Sjangerbegrepet Sjangertrekk for novelle <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kort tidsrom</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Få personer</li> <li>• Dramatisk handling</li> <li>• Vendepunkt</li> <li>• Spenningskurve</li> </ul>
Lesestrategier	Nærlesing Skumllesing Dele opp teksten Lese litt og litt Lese med å holde fingeren under
Skriverelaterte begreper	Formål Mottaker Skrivehandling
Andre	Innhold Struktur Motiv Tema Budskap Skildring

I det følgende vil jeg kort utdype hva lærerne sa om et utvalg av begrepstypene. Jeg har valgt å utdype de begrepstypene lærerne reflekterte mest om.

Begge fokusgruppene trekker ofte frem **virkemidler** som eksempler på fagbegreper under intervjuene. På skole A sier Thomas at han assosierer fagbegreper i litteraturundervisningen med «alle slags litterære og språklige virkemidler». Lærerne på denne skolen blir enige om at det er kontrast, metafor, besjeling, sammenligning og gjentakelse som er de litterære virkemidlene de bruker mest i undervisningen. Både Kristian og Silje synes at virkemidler kan være viktigere i forbindelse med analyse av korte tekster enn lengre tekster. Silje sier blant annet at virkemidler er viktige i «noveller og korte tekster», men hun er usikker på «om det er så viktig i en roman da». På Skole B nevner lærerne også flere litterære virkemidler, som metafor, kontrast og besjeling. De er opptatt av at virkemidlene kan være krevende for elevene. Henrik mener at virkemidler som metafor og kontrast «er på litt sånn høyere nivå» enn det å forstå handlingen i teksten. I forbindelse med skriving av skjønnlitteratur sier Eva at elevene er bedre på å mestre struktur enn å «[...] bruke språklige virkemidler for å gjøre det interessant». Eva trekker her frem hvordan virkemidlene kan brukes til å heve nivået på tekstene elevene skriver, men at elevene har utfordringer med å bruke disse fagbegrepene.

**Sjangerbegrepet og sjangertrekk** blir også nevnt av lærerne på begge skolene. Lærerne på skole A er enige om at sjanger blir lite vektlagt i deres undervisning, både når det gjelder lesing og skriving av skjønnlitterære tekster. Kristian forteller at de er mindre opptatt av å

kategorisere tekster i ulike sjangre, og at de [...] opererer jo vel mer med en sakfremstilling versus den skjønnlitteraturinndelinga». Videre kommer lærerne med flere årsaker til at de toner ned sjangerbegrepet. Anders forteller at det heller er fokus på å skrive «formålstjenlige tekster», og Kristian mener at litteraturen i dag er «lite sjangertro». Samtidig ser lærerne nytten av sjangerbegrepet i noen sammenhenger. Silje mener at sjanger kan være nyttig når man undersøker to verk som tilhører ulik historisk kontekst, og Anders forteller at man også kan bruke sjanger for å diskutere «regelbrudd» på sjangerkonvensjoner. På skole B er lærerne mer opptatt av sjangertrekk, og de bruker dette flere ganger som eksempler på fagbegreper. Ingrid forteller blant annet at elevene må kunne sjangertrekk for novelle: «Men det vi jobber med nå er jo altså... kjennetegn på novelle, som da må kunne snakke om spenningskurve, vendepunkt, ikke sant, de tingene der». Selv om fokusgruppene vektlegger sjanger ulikt, tematiserer de begge sjangerbegrepet og sjangertrekk i intervjuet. Dette gir rom for å tolke at lærerne anser disse begrepene som fagbegreper, som potensielt sett *kan* brukes i litteraturundervisningen.

Et begrepspar som lærerne på begge skolene nevner flere ganger, er **motiv og tema**. Flere av lærerne sier at de synes dette er viktige fagbegreper. Henrik mener at det er viktig å kunne finne tema i en tekst. Han kobler motiv til «det som skjer» og tema til det han kaller for «den skjulte meninga». Anders på skole A mener at det er viktig å kunne skille de to begrepene, som han mener er «[...] to forskjellige *nivåer* på teksten». En fordel med dette, ifølge Anders, er at det er «differensierende», fordi det kan treffe elever som er på ulikt nivå når det gjelder leseferdigheter. Videre synes Eva og Ingrid på skole B at motiv er vanskelig, og Anders på skole A sier at forskjellen på motiv og tema må «[...] gjentas *ofte* og jobbes med på ulike måter for at de skal forstå forskjellen». Selv om lærere på begge skolene opplever at elevene strever med motiv og tema, virker det som at de synes at begrepsparet er så sentralt at elevene trenger å lære dem.

Fagbegreper knyttet til **lesestrategier** blir også diskutert på begge skolene, i forbindelse med kompetansemålet som handler om å «beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa». Lærerne på begge skolene uttrykker en viss usikkerhet over hvilke fagbegreper som kan være aktuelle. På skole A prøver Daniel seg med noen fagbegreper: «Er det bare sånn nærlesing, skumlesing, sånne typer eller?». På skole B spør Henrik gruppa: «Menes det bare at man deler opp teksten, lese litt og litt, lese med å holde fingeren under?». De andre nikker og Ingrid legger til begrepet «skumlese», og Eva nevner begrepet «nærlese». Selv om lærerne forteller at de kan bruke fagbegreper i forbindelse med

lesestrategier, blir de ikke alltid nevnt eksplisitt. Silje på skole A synes at begrepene er «kanskje litt mer skjult og pakka inn». For Ingrid på skole B er viktigst at elevene vet «at du skal lese en busstabell på en annen måte enn et kjærlighetsbrev eller en novelle». Hun virker dermed mer opptatt av at elevene kan benytte strategiene enn at de kan navnene på dem. Lærerne på begge skolene kjenner dermed til noen fagbegreper i tilknytning til lesestrategier, men de bruker ikke nødvendigvis begrepene like eksplisitt som på andre områder i litteraturundervisningen.

Vi har sett at noen av lærerne synes det kan være uklare grenser mellom fagbegreper og hverdagsbegreper. Lærerne på begge skolene reflekterer også over hvor grensen går mellom fagbegreper i forbindelse med skjønnlitteratur og sakprosa. Ingrid og Eva fra skole B kommer først frem til at det er egne fagbegreper for sakprosaetekster og egne for skjønnlitteratur. Selv om de opplever et skille, blir de enige om at fagbegreper som «skildring» både kan brukes i skjønnlitteratur og i sakprosaetekster som intervju. Silje på skole A forteller også at hun opplever at flere av fagbegrepene i litteraturundervisningen «flyter litt over i det andre vi jobber med i norsken på en måte», og hun trekker frem språklige virkemidler som eksempel. Lærerne er ikke nødvendigvis klare på hvor grensene går til fagbegreper på de andre områdene i norskfaget.

## **4.2 Hvilket potensial mener lærerne at fagbegreper kan ha i litteraturundervisningen?**

Lærerne i begge fokusgruppene er enige om at vi trenger fagbegreper i litteraturundervisningen. Jeg spurte dem om dette tidlig i intervjuene. På skole A svarte Anders blant annet: «Jeg tror vi trenger det», og Silje fulgte opp med «Ja, det tror jeg også». De andre lærerne i gruppen nikket anerkjennende. I intervjuet av lærerne på skole B svarte Ingrid: «Da kan vi svare ja», etterfulgt av bekræftende latter og nikk fra alle i gruppa. I det følgende vil jeg gjøre rede for hva lærerne mener kan være fagbegrepenes didaktiske potensial i litteraturundervisningen.

### **4.2.1 Fagbegrepene kan fungere som metaspråk**

I begge fokusgruppene påpekes det at fagbegreper kan ha en viktig funksjon som metaspråk om tekst i litteraturundervisningen. Kun Henrik på skole B bruker termen metaspråk i intervjuet, men de andre lærerne forteller også at det å prate om litteratur krever et eget språk.

Et eksempel på dette er Julie, som kaller fagbegrepene for «et språk om språket, og Eva fra samme skole sier at fagbegreper handler om «[...] et språk i forhold til litteratur da, som er litt mer overordnet». Videre kommer lærerne med flere grunner til at metaspråk kan være gunstig. Metaspråk kan blant annet gjøre at man uttrykker seg mer presist. For Henrik har fagbegrepene en betydning for hvor «tydelig og presist du klarer å uttrykke deg både skriftlig og muntlig». Også Anders på skole A mener at fagbegrepene er det som gjør at man kan snakke mer presist om litteratur på skolen enn ellers: «Men man trenger jo de begrepene for å være presis med det vi snakker om, det er *der* fagbegrepene kommer inn, og det er jo sjeldent man er så presis i samtale om skjønnlitteratur da, som i en skolesetting».

Thomas bygger videre på Andreas' utsagn, og trekker frem hvordan fagbegrepene kan fungere som et universelt språk som kan gjøre det enklere å diskutere tekst, uavhengig av «[...] om de går på skolen nå eller for ti år siden eller om de har gått på skolen her eller i Bergen». Han legger til at fagbegreper også kan være en fordel «[...] for at alle i det samme klasserommet skal skjønne hva vi snakker om». Metaspråkets funksjon kan dermed være at man kan ha et felles språk for å diskutere tekster, både i og utenfor klasserommet. Kristian er også opptatt av at fagbegreper danner et «felles utgangspunkt» når man skal tolke, analysere og reflektere. Videre trekker han frem at elevene mangler et språk for å diskutere litteratur, fordi de leser så lite litteratur på fritiden. Derfor kan skolen spille en viktig rolle i å gi elevene et slik fagspråk, «i en tid som jobber mot litteraturen da». Disse utsagnene tyder på at flere av lærerne anser fagbegrepene som en viktig del av metaspråk om tekst i forbindelse med skjønnlitteratur.

Også i forbindelse med vurdering kan metaspråk om tekst være sentralt. Henrik fra skole B sier at fagbegrepene er nyttige når lærerne skal gi elevene tilbakemeldinger på tekstene de skriver. Han forteller at en elev kanskje ikke vil forstå en tilbakemelding som sier at teksten er «rotete», men at fagbegreper kan hjelpe elevene til å forstå tilbakemeldingen bedre:

**Henrik:** Så blir det jo slik at hvis jeg da istedenfor sier «her burde du bruke temasetninger for å introdusere et nytt tema, her burde du bruke kommentarsetninger», ikke sant. Sånn....da forstår eleven det hvis den har fulgt med i timen [...]

Selv om dette eksempelet ikke er direkte knyttet til fagbegreper i litteraturundervisningen, illustrerer utsagnet likevel hvordan fagbegrepene kan fungere som et felles språk som kan hjelpe elevene til å forstå hva de kan forbedre. Sitatet indikerer at fagbegreper kan gi en mer presis tilbakemelding enn det et hverdagspråk kan. Det er ikke bare i forbindelse med

formativ vurdering og tilbakemeldinger at fagbegreper kan være nyttig som metaspråk. Også i formell vurdering kan det være et behov metaspråk. Dette blir blant annet påpekt av Anders: «Det er jo sånn i muntlig eksamen og i samtale om litteratur, så er det jo *vesentlig* at man bruker de samme begrepene om de samme fenomenene, og om de samme temaene». Flere av lærerne knytter også bruk av fagbegreper opp mot høy måloppnåelse. Ingrid på skole B mener at fagbegrepene er «[...] noe av det som er med å skiller kanskje de høyeste karakterene fra de lavere». Hun legger til at elevene ikke *må* bruke fagbegreper, men at lærerne ønsker at de skal bruke dem:

**Ingrid:** Elever som kan forklare hva de mener uten å bruke begrepene, det er jo bra det, men vi er jo liksom litt ute etter at de skal kunne en del fagbegreper i norsk litteratur, skjønnlitteratur.

Det virker som at Ingrid anerkjenner at elevene kan vise kompetanse uten å bruke fagbegreper, men at fagbegrepene blir vektlagt av lærerne når de vurderer elevene. Eva fra samme skole sier også at hun ofte forteller elevene at hvis fagbegreper er et vurderingskriterium, må de bruke fagbegreper for å få høy måloppnåelse. På skole A er lærerne også klare på at de vektlegger fagbegreper når de vurderer elevenes kompetanse. Eksempelvis sier Thomas at dette er med på å «skille mellom de ulike karakterene». Jeg tolker det som at lærerne på begge skolene bruker fagbegrepene som en indikasjon på elevenes kompetanse og læringsutbytte.

Selv om lærerne på begge skolene er opptatt av at fagbegrepene er nyttige som et metaspråk om skjønnlitterære tekster, viser det seg at flere lærere også mener at det ikke alltid er nødvendig at elevene bruker fagbegreper. Når lærerne på skole A diskuterer vurdering i forbindelse med fagbegreper, kommer lærerne frem til at det er viktigere at elevene viser forståelse enn at de bruker selve begrepet. Kristian sier at det er «[...] bedre om man bruker egne ord som viser at du har forstått faktisk», og litt senere legger han til: «Men du kan fortsatt gjøre det veldig bra uten at du nødvendigvis kaller det en metafor». Dette sier de andre lærerne seg enige i.

Når det gjelder litterære samtaler som ikke er formelle vurderingssituasjoner, er lærerne på skole A mer opptatt av at elevene skal få deltatt aktivt muntlig med sitt hverdagspråk, enn at de bruker fagbegreper. Silje uttrykker et ønske om at elevene skal bruke fagbegreper i klasserommet, men sier at hun i praksis må la elevene bruke sitt eget «språk» hvis fagbegreper ikke «faller dem naturlig». Daniel synes også at man skal «Ha mer fokus på å få

med flere elever inn i samtalen, heller enn at det skal være to-tre som sitter og snakker med fagbegreper». Også Anders mener at «terskelen for å delta skal ikke være så høy at du må kunne alle begrepene for å være med». Det disse lærerne setter ord på, kan tolkes som at metaspråk om tekst likevel ikke er så essensielt i litteraturundervisningen. Selv om lærerne ser flere fordeler med å bruke fagbegreper som metaspråk, opplever de at andre hensyn spiller inn. Dersom fagbegrepene kan begrense elevenes muntlige aktivitet, synes lærerne at det er viktigere at elevene får vist forståelse og deltatt, ved å snakke slik de er vant til fra primærdiskursen.

#### 4.2.2 Fagbegrepene kan ha overføringsverdi

Lærerne berører også hvordan fagbegrepene på ulike måter kan ha en overføringsverdi. Fagbegrepene kan være nyttige for videre utdanning, men også for samfunnsdeltakelse utenfor skolen og etter endt skolegang. Kristian uttrykker en bekymring for at dersom man toner ned fagbegreper, vil de ikke ha så stor overføringsverdi til «andre settinger», og kommer med eksempler som videregående og samtaler på «den litterære kafeen». Når Silje beskriver utfordringen med å få elevene til å bruke begrepene i egen tekstproduksjon, sier hun at det er viktig at de begynner å jobbe med dette på ungdomsskolen: «[...] hvis vi klarer i ungdomsskolen å legge et grunnlag, så har de i hvert fall en sånn begrepsforståelse når de går ut fra ungdomsskolen [...]». Litteraturundervisningen kan dermed være med på å danne et grunnlag, eller et startpunkt, som elevene kan bygge videre på når de begynner på videregående. Også Eva på skole B mener at elevene kan få bruk for fagbegrepene i videre utdanning: «Og det er jo med tanke på videre utdanning så vil de jo ha nytte av det senere. Både for å forstå, men også for å kunne bruke det i egen tekstproduksjon». Om Eva her refererer til videregående skole eller høyere utdanning, kommer ikke tydelig frem. Uansett kan utsagnet indikere at hun anser fagbegreper som nyttig videre i utdanningsløpet.

I tillegg til fagbegrepers relevans for videre utdanning, er lærere på begge skolene opptatt av at det å kunne fagbegrepene er en del av elevenes danning. Daniel forteller at begrepene kan være nyttige i litterære samtaler i livet utenfor skolen:

**Daniel:** Det er jo det derre dannelsesaspektet da. At elevene skal tre inn i en skolediskurs og at de skal ha felles begreper om litteratur da, når de går ut i samfunnet til bokklubben sin eller hva de skal være med i, så skal de kunne diskutere med fagbegreper. Men også at det er en sånn felles diskurs som man lærer seg på skolen som man tar med seg videre i livet.



Daniel bruker igjen diskursbegrepet, og knytter danning til at elevene lærer å bruke fagbegreper om litteratur også utenfor skolediskursen. Fagbegrepene ser dermed ut til å få en verdi utover den rent skolefaglige. Thomas følger opp Daniels innspill, og legger til at begrepene kan brukes når man snakker om filmer og bilder, slik at man «fremstår som en som... ja, kan delta da, som skjønner litt». Fagbegrepene kan dermed gi andre inntrykk av at man er dannet, som en som kan uttale seg om litteratur og andre kunstformer. Anders bygger videre på dannelsingsaspektet, og knytter fagbegrepene til livsmestring i læreplanen: «Og da, hvis vi trekker trådene til læreplanen da, så handler det jo om livsmestring og forstå samtalen som foregår utenfor skolen og». Fagbegreper kan bidra til å utruste elevene til å delta i litterære samtaler utenfor skolen, som ifølge Anders også kan være et ledd i utviklingen av livsmestring. Det virker som at disse lærerne er opptatt av at elevene skal mestre det å snakke om skjønnlitteratur på en faglig måte i ulike situasjoner. Også på skole B er flere av lærerne opptatt av overføringsverdien til livet utenfor skolediskursen. Ingrid mener at fagbegrepene kan spille en viktig rolle for elevenes samfunnsdeltakelse som voksne. Hun kommer med flere eksempler på situasjoner der det kan være en fordel med fagbegreper:

**Ingrid:** Og som voksen og i arbeidslivet så vil du kunne komme i enten diskusjoner, eller du vil lese ting i avisen, eller du vil ha kollegaer som snakker om ting, og du ønsker jo å ha et ordforråd og en forståelse som gjør at du kan delta og bidra i samfunnet.

De andre lærerne nikker bekreftende til dette. Som på skole A, synes lærerne på skole B at fagbegrepene er viktig for å kunne bidra i en litterær samtale utenfor klasserommet, senere i livet. Likevel stiller Henrik spørsmålsteget ved hvor nyttig begrepene egentlig er for elevene etter de er ferdige med ungdomsskolen. Han påpeker at det er «veldig mange forskjellige elever» på en ungdomsskole. Selv om noen elever får behov for fagbegreper fordi de «kanskje skal studere norsk», mener Henrik at ikke alle elever får bruk for begrepene.

Samtidig sier Henrik at han ikke kan vite hvem som får nytte av fagbegrepene: «[...] hvem er jeg til å vurdere hvem i klasserommet som kommer til å få behov for dette senere, ikke sant». Henrik gir uttrykk for en usikkerhet knyttet til fagbegrepers overføringsverdi. Selv om fagbegrepene kanskje ikke er nyttige for alle, virker som at Henrik ikke vil frata elevene muligheten til å lære fagbegreper, i tilfelle de kommer til å få bruk for dem senere. De andre lærerne sier seg enige i poenget til Henrik. Ingrid konkluderer med at det ikke nødvendigvis gjør noe om elevene ikke får bruk for fagbegrepene senere, men at de «lever greit uten». Hovedtendensen er likevel at begge gruppene trekker frem fagbegrepenes overføringsverdi

som en grunn til å vektlegge fagbegreper i litteraturundervisningen. Elevene kan trenge et grunnlag for videre utdanning, og for å diskutere litteratur i ulike situasjoner, i voksen alder.

#### 4.2.3 Fagbegrepene kan brukes som analytisk verktøy

Fagbegreper kan også støtte elevene når elevene leser og analyserer tekster i litteraturundervisningen. Julie på skole B er opptatt av at fagbegreper kan bidra til å gi elevene utvidet tekstforståelse og dermed større utbytte av teksten:

**Julie:** Og så i tillegg så tror jeg det handler mye om forståelse. At hvis du har det her inne (peker mot hodet) og du klarer å bruke det, så skaper du en større forståelse av teksten og hva du kan få ut av teksten. Du vet kanskje bedre hva du skal lete etter [...]

Dette kan tolkes som at fagbegrepene kan hjelpe elevene til å forstå mer av teksten, fordi begrepene gir retning og fokus for tolknings- og analysearbeidet. Videre trekker Eva frem et eksempel på en vellykket time der elevene brukte fagbegreper som verktøy til å sammenligne en bok og en film, ved å se på «virkemidler» og hvordan «budskapet» kom frem i filmen og i boka. Dette eksempelet indikerer at Eva ser verdien av å bruke fagbegreper som rammer for tekstanalyse.

Når jeg spør lærerne på skole A om de mener at fagbegreper øker tekstforståelsen, svarer Kristian ja. Han legger til at fagbegrepene kan gi bedre tolkninger. Kristian knytter altså forståelse til hvor gode tolkninger elevene gir av tekster. Videre forteller Kristian at fagbegrepene først og fremst er egnet til å øke forståelsen for kortere tekster, fordi man trenger tid, og det krever «nøye analytisk arbeid». De andre lærerne sier seg enige i at dette. Silje legger til at dersom man jobber med fagbegrepene systematisk i fellesskap, kan det gjøre at elevene forstår «ganske mye mer» av tekstene. Også Anders mener at gjennom felles tekstarbeid med fagbegreper kan elevene også forstå mer av hva fagbegrepene innebærer og hvordan de kommer til uttrykk i teksten. Det virker derfor som at lærerne på skole A er enige med lærerne på skole B, om at fagbegrepene kan utvide tekstforståelsen. Det er likevel under forutsetningene om at elevene får tid og mulighet til å analysere tekstene systematisk i fellesskap.

I tillegg til utvidet tekstforståelse kan fagbegreper gi en utvidet forståelse av hva litteratur er, og hvordan språket kan brukes som virkemiddel. Når jeg spør lærerne om hvilke begreper de mener er viktige i litteraturundervisningen, fremhever Kristian det litterære virkemiddelet besjeling. Han begrunner dette med at besjeling kan gjøre en oppmerksom på at språket i tekstene vi leser brukes bevisst: «Mange elever tror bare at språket kommer naturlig og er

gjengivelse av virkelighet. Men gjennom å vise såne ting så viser man jo det er en skapt ting». Videre synes Kristian at fagbegrepet fortellerstemme og perspektiv kan bidra til å gi innsikt i hvordan litteraturen er fiksjon, skrevet av en forfatter som tar bevisste grep:

**Kristian:** Jeg synes alltid at fortellerstemme og *perspektiv* da er viktig, fordi det forteller noe om et ståsted fra hvor det fortelles og det gir oss et innsyn i hvordan en fortelling er en *skapt* virkelighet da [...] så får man nesten litt mer innblikk i nettopp det, at det er et litterært univers da, at det litterære er noe annet enn sakprosa.

Her trekker Kristian frem hvordan fagbegrepene kan brukes til å gå dypere inn i grunnleggende spørsmål om hva skjønnlitteratur er. Det virker som at Kristian ønsker å bruke slike fagbegreper til å bevisstgjøre elevene over at skjønnlitteratur er fiksjon. Som tidligere nevnt er Anders opptatt av at elevene skal kunne forskjellen på motiv og tema. En grunn til dette er elevene skal kunne skille mellom ulike måter å tolke teksten på: «At elevene skal forstå hva handlingen er og jobbe med å tolke hva handlingen kan bety». Dette kan tolkes som at Anders ønsker at elevene skal få en utvidet forståelse for hvordan man kan analysere teksters flere lag med mening. Lærernes eksempler tyder på at de synes at fagbegreper kan være nyttige i arbeidet med skjønnlitteratur på et mer overordnet analytisk plan, fra et metaperspektiv.

### **4.3 Hvilke utfordringer opplever lærerne knyttet til fagbegreper i litteraturundervisningen?**

Selv om lærerne på begge skolene gav uttrykk for positive holdninger til fagbegreper innledningsvis, ble bildet raskt mer nyansert i løpet av intervjuene. Lærerne opplever flere utfordringer når det gjelder nivået ungdommene er på som gruppe, og individuelt innad i klassene. I tillegg er lærerne på skole A særlig opptatt av at fagbegreper kan begrense elevenes utforskning og opplevelse av tekstene de leser.

#### **4.3.1 Ungdomsskoleelever mangler forutsetningene for å lære fagbegreper**

Lærerne på begge skolene forteller at de fleste ungdomsskoleelevene har lite erfaring med lesing, analyse og fagbegreper. Ifølge Julie på skole B har mange av elevene ikke hørt fagbegrepene før, og «de er ikke vant til å snakke på den måten». Videre forklarer Julie at elevenes manglende forkunnskaper har konsekvenser for hva som vektlegges i tekstarbeidet:

**Julie:** Og jeg måtte jo begynne med mange at vi må bare *lese* en tekst, øve på å lese og komme gjennom en tekst, «hva er det du egentlig leser?» før jeg på en måte kan gå over til å snakke om fagbegreper.

Julie opplever at elevene strever med å lese en tekst og få med seg handlingen, noe som gjør at hun må nedprioritere fagbegrepene i undervisningen. Videre tyder sitatet på at hun tenker på progresjon, der fokus på fagbegreper kommer etter arbeid med grunnleggende tekstforståelse. Også Eva på skole B gjør seg lignende refleksjoner. Hun forteller at elevene «må lære ganske mye nytt» og at de må lære andre ting «før de kan forstå og jobbe med teksten». Henrik opplever også elevenes manglende erfaring med lesing som utfordrende: «For det er plenty av elever som har nok med å lese teksten og svare på oppgaver, sånn: ‘Hva skjedde med personen når det skjedde’». Videre legger han til at «[...] bare det å ha den leseforståelsen er jo på en måte nok». Elevenes manglende forkunnskaper ser dermed ut til å legge føringer for når lærerne introduserer fagbegreper og hvor mye de vektlegges i undervisningen.

Også på skole A er de opptatt av at elevene har lite erfaring med lesing, særlig på fritiden. Thomas og Anders påpeker begge hvordan lesing har blitt «utkonkurrert» av andre ting elevene heller vil bruke tiden på. Som lærerne på skole B var inne på, mener også Anders på skole A at elevene «[...] har nok med å stokke og sette sammen handlingen». Når lærerne på begge skolene snakker om hvordan elevene trenger å fokusere på handlingen før fagbegrepene, kan det implisitt tolkes som at de mener at fagbegrepene er på et høyere nivå enn det å forstå handlingen i en tekst. For å kunne lære fagbegrepene må elevene først ha en grunnleggende analytisk kompetanse som går ut på å tolke uten bruk av fagbegreper. Det er ikke nødvendigvis bare elevenes begrensede erfaring med litteratur som er problemet. Thomas reflekterer over at dersom elevene har et forhold til fritidslesing, skiller denne tilnærmingen seg fra en «analytisk tilnærming», som skolen legger opp til:

**Thomas:** Det er veldig «skolsk» å drive å gå løs på litteratur og sånn på den måten, for i den grad de har noe forhold til litteratur, så er det enten veldig sånn «lystlesete» når de er yngre, eller det de har rundt seg, foreldre eller hvem det er, som bare leser for å kose seg [...]

Thomas peker her på en avstand mellom elevenes erfaringer med litteratur som lystlesing, og skolens krav om tekstanalyse. Denne avstanden kan være med på å forklare hvorfor elevene har utfordringer med å analysere tekster, særlig med bruk av fagbegreper.

I tillegg til manglende forkunnskaper trekker lærerne frem hvordan elevenes alder og modenhet kan være en utfordring. På ungdomsskolen er elevene i en alder som kan kreve mer fokus på klasseledelse enn det faglige. Dette blir nevnt på skole B når jeg spør lærerne om hva som kan være utfordrende med fagbegreper. Henrik kommer med eksempler på faktorer som krever lærerens tid og oppmerksomhet, som «klarer vi å holde oss på det vi skal», og «klarer vi å sitte stille». Han konkluderer med at noen timer handler mer om «Sånn oppdragelse da, rett og slett, kan du si, mer enn faglig». Det Henrik trekker frem, her tyder på at det kan være vanskelig å ha fokus på fagbegreper i litteraturundervisningen når elevenes urolige oppførsel gjør forholdende krevende. Tre av lærerne på skole B uttrykker også frustrasjon over at dagens unge har lav konsentrasjonsevne når de skal lese tekster over lengre tid:

**Julie:** Den konsentrasjonsbiten, den har jeg merket.

**Henrik:** Mm.

**Julie:** Jeg føler det er en veldig ny generasjon som det må skje ting *hele* tida. De er ikke vant til å sitte lenge og lese.

**Henrik:** Nei

**Ingrid:** Og så får de en liten novelle som er på 1,5 side og så er det "Må vi lese *alt* det?" Det er jo bare, ja...

Ifølge lærerne er det å lese lengre tekster en aktivitet elevene verken er vant til eller motiverte for. Dette fremstår som et grunnleggende problem, som får konsekvenser for måten de arbeider med litteratur på. Fokuset på å styrke elevenes leseferdigheter ser ut til å skyve fagbegreper mer ut i periferien av litteraturfaget.

Selv om lærerne er opptatt av at ungdomskoleelever ikke nødvendigvis har forutsetningene for å lære seg fagbegreper, mener de også at flere elever har en positiv utvikling i løpet av de tre årene på ungdomsskolen. På spørsmålet om elevene bruker fagbegreper i litteraturundervisningen, svarer Anders på skole A at elevene i større grad mestrer fagbegreper på 10. trinn:

**Anders:** Og så har det litt med modenhetsnivå og alder, og det er forskjell på å undervise på 10. og 8. trinn da. De skjønner jo sammenhengene i litt større grad på 10. trinn og.... det er naturlig for de i større grad å bruke de, for da har de blitt på sett og vis skolert inn i det i løpet av nesten tre år på ungdomsskolen.

Anders erfarer altså at elevene på 10. trinn forstår bedre hva fagbegreper dreier seg fordi de har fått trening i det gjennom ungdomsskolen. Også Eva på skole B mener at elevene på 10. trinn har best utbytte av tekstene de leser, fordi «[...] da har de lært seg et større knippe av begreper». Anders og Eva ser dermed ut til å erfare at både modning og undervisning kan bøte

på elevenes manglende forkunnskaper når de begynner på ungdomsskolen. Utfordringene som er på åttende trinn trenger dermed ikke å være like gjeldende gjennom alle tre årene. Dessuten forteller Julie at hun erfarer at elever på 8. trinn også kan få økt forståelse for fagbegreper, og få såkalte «aha-opplevelser» når de arbeider med tekster. Likevel er den gjennomgående tendensen i begge intervjuene at det er utfordrende å ha fokus på fagbegreper når elevene har begrenset med konsentrasjonsevne, forkunnskaper og erfaring med lesing.

#### **4.3.2 Elevene har ulike forutsetninger og læringsutbytte**

I begge fokusgruppene er lærerne opptatt av at det er store individuelle forskjeller på elevenes forkunnskaper om fagbegreper og erfaring med lesing. Det er dermed ikke bare utfordrende å undervise om fagbegreper for ungdomsskoleelever som gruppe. Julie på skole B er en av lærerne som forteller at det er krevende å undervise om fagbegreper når elevene er på forskjellig nivå: «[...] jeg har jo noen elever som tar det med en gang, har kanskje hørt om noen av begrepene fra før og bruker de i tale, og så sitter de andre og ikke skjønner noen ting». De andre lærerne i gruppa nikker bekreftende. Vi kan tolke Julies utsagn som at det er vanskelig å tilpasse undervisningen når elevene har så ulike forutsetninger. Videre opplever Ingrid at det er stor forskjell på elevenes erfaring med tekstarbeid fra tidligere skolegang: «[...] det varierer jo *vel*dig på hvor mye de har lest, hvor mye de har jobbet med det ene eller det andre. På skole A synes også Anders at det er vanskelig å tilpasse undervisningen om fagbegreper slik at alle elevene får et godt nok læringsutbytte. Det kan være vanskelig å finne en balansegang:

**Anders:** Så har man lett for å... enten gjøre det for lett da, eller for komplisert...og støte nesten fra oss elevene i stedet og at de får liksom aversjon mot å holde på med det heller enn å skjønne hvorfor det er viktig da.

Anders forteller at læreren kan havne i to grøfter når de forsøker å legge til rette for elevenes læring: Enten gjør man undervisningen for lett eller for vanskelig. Dette kan igjen føre til at elevene får negative holdninger til fagbegreper.

I begge intervjuene trekker lærerne et skille mellom elevene som mestrer tekstarbeid som involverer fagbegreper, og elever som synes det er krevende. Noen elever har mye erfaring med lesing. Lærerne på skole A opplever at det er disse elevene som får størst læringsutbytte av litteraturundervisningen der fagbegreper vektlegges. I tillegg er det disse elevene som gjør det bedre i vurderingssituasjoner. Andre elever synes det er utfordrende med fagbegreper, og

de har nok med å lese en tekst. Kristian mener at noen elever opplever at fagbegrepene gir dem rom for å utforske, men at andre synes det er for vanskelig:

**Kristian:** Det er nok dessverre sånn at noen elever synes sikkert det er kjempe morsomt og, for de får samla tankene sine litt rundt det, gir mulighetene til å utforske og oppdage, mens for andre så blir de fagbegrepene så massive og vanskelige at de bare, de leter bare etter fagbegrepene [...]

Kristian gir uttrykk for at elevene bruker fagbegrepene på ulike måter. Noen elever ser på fagbegrepene som en mulighet til å «oppdage» og «utforske» tekstene, mens andre elever bare «leter» etter fagbegrepene. Det kan virke som at ikke alle elevene får like godt utbytte av et fokus på fagbegreper i litteraturundervisningen. Der noen får arbeidet i dybden, bruker andre begrepene på et mer overflatisk nivå. På skole B peker Henrik og Eva på en forklaring på hvorfor noen elever mestrer fagbegreper bedre enn andre. Elevene som bruker virkemidler godt når de skriver skjønnlitterære tekster er de som har leser mye på fritiden:

**Henrik:** Men de gangene man er helt oppe på sterke femmere og seksere på skjønnlitterære tekster, så er det ofte akkurat de samme elevene som får det, og det er nesten alltid elever som leser bøker. Og når du spør de om hva.. du kan liksom kommentere sånn "her er du flink til å bruke kontrast, her er du flink til å bruke skildringer, her er du flink til å ha metafor", de har alle disse virkemidlene med. Men hvis man snakker med dem i etterkant, så har jeg ofte fått den her "Oi, var det *det* jeg brukte der?"

**Eva:** Det er ubevisst.

**Henrik:** Ja, de har ikke tenkt så mye over det [...] De har sett at *sånn* gjør man i bøker og så blir det på en måte internalisert.

Henrik opplever altså at de elevene som mestrer fagbegreper, ikke er klar over at de bruker virkemidler, fordi de er så vant til det fra litteraturen de leser. Dette er et interessant funn, som kan tolkes som at elevene som leser mye har tilegnet seg kunnskapen som de andre må lære (Gee, 2015b). Lærerne på begge skolene trekker altså frem hvordan elever i én og samme klasse har svært ulikt utgangspunkt når de skal lære om fagbegreper. Undervisning om fagbegreper ser ikke nødvendigvis ut til å utjevne disse forskjellene. Lærerne opplever at det er de lesevante elevene som mestrer fagbegrepene best.

#### 4.3.3 Fagbegrepene kan begrense litteraturarbeidet

En gjennomgående tendens hos fokusgruppen på skole A er at lærerne mener at fagbegreper kan begrense leseopplevelsen og utforskingen av teksten. Kristian forteller at et fokus på fagbegreper fort kan dreie oppmerksomheten mot begrepene i seg selv, og at dette kan

forhindre en mer utforskende tilnærming: «Ja, for det er nok en utfordring at det blir en slags ‘Se jeg kan bruke begrepene’ istedenfor en utforskende samtale rundt litteratur da». Videre sier Kristian at et fokus på «riktig begrepsbruk» kan begrense elevene som ikke behersker begrepene, og at dette kan bidra til å «[...] stenge ute den samtalen og refleksjonen rundt litteratur [...]». Det virker som at Kristian opplever at fagbegrepene får motsatt effekt av det han ønsker. Fagbegrepene legger ikke nødvendigvis et grunnlag for refleksjon og utforskning, men de kan lukke den litterære samtalen. Thomas beskriver blant annet fagbegrepene som «rammer» som kan «begrense elevenes muligheter til å uttrykke seg». Også Silje mener at fagbegreper kan bli «[...] en litt sånn derre smørbrødlister med pugging som de må kunne». En utfordring med fagbegreper er dermed at litteraturarbeidet kan bli kunstig og mekanisk.

For lærerne er ikke denne utfordringen bare hypotetisk. De erfarer i praksis at mange av elevene bruker fagbegrepene på en kunstig måte. Dette gjelder særlig i formelle vurderingssituasjoner, som fagsamtaler. Lærerne er opptatt av at elevene skal vise forståelse og for eksempel reflektere over effekten virkemidler kan ha. Elevene, derimot, tror ofte at det er nok å identifisere og nevne fagbegrepene. Kristian forteller at han legger vekt på forståelse: «Men det er ikke *bruken* av fagbegrepene, men du viser at du har *forstått* og *effekten* av fagbegrepene». Videre sier Anders at han ikke ønsker at den litterære samtalen skal bli «for kunstig da». Også Henrik på skole B sier at det trekker opp om elevene bruker «disse fagbegrepene på en naturlig måte i samtale». Likevel erfarer han at elevene motsetter seg fagbegreper, og at dette får konsekvenser for hvordan elevene bruker dem: «[...] og så blir de litt sånn letende etter fagbegreper som de kan på en måte *presse* inn da, mer enn, litt sånn at det ikke alltid faller naturlig heller ja». Henrik ser ut til å oppleve at elevene ikke helt har forstått hvordan de kan bruke relevante fagbegreper i litterære samtaler. I følgende utdrag fra intervjuet på skole A, forteller også Anders at elevene bruker begrepene fordi de vet det lønner seg:

**Anders:** Og det merker man jo på samtaler.... og vurderingssettinger hvor elevene skal prate om leseropplevelser, så ser man hvem som slenger inn og bruker de begrepene, fordi de vet at det også gir en form for belønning i vurderingsøyemed da, ikke bare fordi at de skal snakke om boka eller få en opplevelse av det.

Flere av lærerne erfarer altså at elevene har en instrumentell tilnærming til fagbegrepene, der det handler om å bruke dem for å få gode karakterer. Lærerne på sin side mener at fagbegreper kan støtte elevene i tekstarbeidet, men opplever i praksis at elevene forholder seg til fagbegrepene på et overflatisk nivå. Utfordringen ser dermed også til å være at lærernes



forventninger til hvordan man skal bruke fagbegreper, ikke samsvarer med elevenes oppfatninger.

Ifølge lærerne på skole A er det ikke bare utforskning av litteratur som kan bli begrenset av fagbegreper. De er særlig opptatt av hvordan fagbegrepene kan være et hinder for leseglede. Daniel mener at fagbegrepene kan gå på bekostning av lesegleden fordi man mister oversikten over handlingen:

**Daniel:** Og den gleden kan jo vel kanskje forsvinne litt hvis de bare er ute etter "Ok, her skal jeg finne metafor, her skal jeg finne det og det begrepet som læreren vil ha", men man får ikke med seg hele handlingen og da mister man kanskje sjansen til å få den lesegleden da, eller den gode leseopplevelsen.

Videre sier Thomas at det å lete etter fagbegreper er en form for lesestrategi, som fort kan ligne på «punktlesing». Dette mener Thomas er feil måte å lese skjønnlitteratur på. Man skal heller leve seg inn i teksten, eller: «[...] dvele og bare synke inn i det litterære fortellerens univers». Fagbegrepene kan altså fungere som en lesestrategi som vanskeliggjør en estetisk lesning (Rosenblatt, 1978). Anders mener også at lesegleden kan bli svekket dersom fagbegreper får for stor plass. Han er opptatt av at elevene nesten ikke leser litteratur utenfor skolen, og at skolen derfor spiller en viktig rolle i å skape motivasjon for lesing. Ifølge Anders kan litteraturundervisningen «[...] kanskje ikke pakkes inn i for mye fagbegreper og gjøres for vanskelig, men da blir jo deres subjektive opplevelse og mening *viktigere* da, for å stimulere til lesing». Dette tyder på at Anders mener at fagbegrepene går på bekostning av elevenes opplevelse av teksten.

Også Thomas sier at fagbegrepene kan gjøre lesingen for «akademisk», noe som kan bli for vanskelig for elevene. Videre uttaler Kristian at lesegleden bør komme i første rekke, og deretter kan fagbegreper trekkes inn «i ettertid». Dette sier de andre lærerne i gruppens seg enige i. Kristian mener også at særlig for svake lesere kan fagbegrepene ikke bare begrense lesegleden, men også motvirke den. For disse elevene er det å lese en tekst som å «stige Mount Everest». Dersom elevene må konsentrere seg om fagbegreper i tillegg kan det gjøre at elevene får «[...] enda mindre lyst til å lese, sånn at de leser på en måte med en ekstrem negativ holdning». Som utsagnene til de fire lærerne på skole A tyder på, opplever de at det er en motsetning mellom vekt på fagbegreper og fokus på leseopplevelse. Lærerne synes derfor at fagbegrepene bør komme etter at elevene har fått lese teksten med fokus på hvordan de opplevde den. Jeg tolker det som at lærerne mener at de kun kan fokusere på én ting om gangen, og at fagbegrepene stort sett motvirker gode leseopplevelser.

Samtidig utfordrer Kristian tanken om at fagbegrepene er begrensende for leseglede og utforskning. Han sier at på den ene side kan fagbegreper være «en tvangstrøye». På den annen side forteller Kristian at fagspråk kan bidra til å utvide leseopplevelsen og gi «økt leselyst», særlig hvis elevene leser samme bok. Da kan fagspråket brukes til å diskutere «[...] en opplevelse som vi kan dele rundt det [...]». Kristian gir uttrykk for at fagbegreper kanskje kan forenes med fokus på leseopplevelsen, og at det kan føre til mer leseglede. Kristian reflekterer over at fagbegreper kanskje ikke trenger å utelukkes fra undervisning som også inkluderer erfaringsbasert perspektiv: «Det er jo på en måte, det er jo ikke sort hvitt, så er jo spørsmålet om det finnes en balanse et eller annet sted, eller hvor det *ligger* da». Selv om Kristian tror at det finnes en balanse, er den gjennomgående tendensen at lærerne på skole A i praksis opplever at fagbegreper kommer i direkte konflikt med formålet om at elevene skal ha glede av skjønnlitteratur.

#### **4.4. Hvordan legger lærerne til rette for læring av fagbegreper i litteraturundervisningen?**

##### **4.4.1 Læring i fellesskap**

Et av hovedfunnene når det gjelder undervisning, er at lærerne er opptatt av at arbeidet med tekster og fagbegreper skal skje i fellesskap. Bakgrunnen for dette er at mange elever strever med å lese en lengre skjønnlitterær tekst på egenhånd og synes at fagbegreper er vanskelig. Derfor bruker lærerne tid på å gjennomgå tekster i plenum og modellere hvordan man kan analysere dem ved hjelp av fagbegreper. På skole A leser elevene ofte de samme bøkene, slik at de kan analysere dem i sammen i klassen. Silje gir et konkret eksempel på hvordan hun leder elevene gjennom en lesning av *Vilanden* av Henrik Ibsen. Hun forteller at hun leser høyt og stopper opp og peker på et virkemiddel, som: «Oi her var det symbolbruk, kjempegodt eksempel på symbol». Silje erfarer at elevene strever med å skjønne både fagbegreper og handlingen når de leser på egenhånd, «[...] men at hvis man klarer å ta det opp i en felles lesing av samme bok, så tror jeg nok at det er lettere». Silje forteller her at hun tror det er enklere for elevene å forstå hvordan fagbegrepene kan komme til uttrykk, når læreren styrer lesingen og den litterære samtalen. Det kan tolkes som at læreren kompenserer for elevenes manglende erfaring med lesing og analyse ved å bruke sin kompetanse til å sette elevene på riktig spor, og legge til rette for videre refleksjon over fagbegrepenes betydning.

Kristian sier seg enig med Silje om at det er en fordel å lese samme tekst og arbeide med den sammen. Han kaller det for et «viktig prinsipp når vi bruker fagbegreper». Kristian forklarer at fordelene med å lese felles bøker er at man får muligheten til å «stoppe opp» og «diskutere» fagbegrepene. Dette mener han gjør det enklere å forstå fagbegrepene enn om elevene «sitter bak hver sin bok». Det virker som at kombinasjonen mellom å lese felles tekster og det å analysere dem sammen, er det lærerne mener er hensiktsmessig. Lærerne viser hvordan man kan legge merke til ulike sider ved teksten, bruke fagbegreper til å sette ord på det, og analysere det nærmere.

Også på skole B vektlegger de arbeid med tekster i fellesskap. Julie forteller at hun «modellerer veldig mye», for deretter å analysere sammen med elevene. Videre gir Julie et eksempel på en time der hun brukte en tekst i læreboka, som også hadde en tilhørende analyse med fagbegreper. Etter å ha modellert ved hjelp av læreboka, forsøkte klassen sammen å analysere en ny tekst: «Men det som jeg gjorde etterpå var at vi valgte jo en annen tekst, og så gikk jeg gjennom den sammen med de [...]». Det virker som at Julie er opptatt av å gi elevene mye støtte i analysearbeidet. Lærerne på skole B ser også ut til å være opptatt av hvordan man kan visualisere analyseprosessen. Ingrid og Eva forteller om hvordan de har brukt en «eksempelnovelle», der det var markert hvor det var skildringer og replikker. Henrik forteller også at han kan ta en tekst på tavla, og markere den med ulike farger. Dette bruker han som utgangspunkt for den litterære analysen. Henrik sier at han kan peke på et trekk han markert og be elevene diskutere dette: «Her er spenningstoppen. Snakk i klassen, hvorfor er dette spenningstoppen?». Lærerne på skole B gir inntrykk av at det er viktig for dem å hjelpe elevene med å identifisere virkemidler og narratologiske trekk, slik at elevene kan lære hvordan de analyserer tekster.

#### **4.4.2 Aktiv deltakelse**

Videre kommer lærerne med flere innspill som tyder på at de er opptatt av at elevene lærer fagbegreper gjennom aktiv deltakelse. Elevene skal blant annet lete etter virkemidler i tekster, finne forklaringer på begrepene, og bruke dem når de produserer skjønnlitterære tekster selv. Ingrid på skole B sier at en av tilnærmingene de bruker er at begrepene skal «finnes» og at elevene skal «lete det frem». Henrik forteller også om et opplegg han har brukt i samfunnsfag og norsk, der elevene skal finne ut hva ulike fagbegreper betyr. Videre forteller Julie at hun synes det er viktig at elevene får muligheten til å forklare begrepene for hverandre, «og være litt lærer selv også». Det virker som at lærerne er opptatt av at elevene utvikler selvstendighet i møte med fagbegreper. Selv om lærerne bruker tid på å modellere og gjennomgå tekster

sammen med elevene, vektlegger de også at elevene får arbeide med begrepene selv, på ulike måter.

Også på skole A kan en typisk oppgave handle om å gjenkjenne virkemidler i et dikt, ifølge Kristian. Han erfarer at elevene synes det er gøy når de skal «finne og gjenkjenne ulike virkemidler». Silje legger til at elevene kan bli motiverte av at det fordi det «finnes en slags fasit, et svar». Videre legger Kristian til at elevene ikke bare skal finne begrepene, men at de også skal kunne reflektere over effekten av begrepet: «[...] hva er meninga bak, hva er hensikten med det språklige virkemidlet». Dette utsagnet bidrar til å nyansere bildet av oppgaver der elevene skal lete etter virkemidler. Slike oppgaver kan også innebære refleksjon, der elevene skal begrunne hvilken funksjon virkemidlene har i teksten.

Videre bruker lærerne på begge skolene skriving som et verktøy for at elevene skal lære seg begrepene. Ingrid på skole B nevner skriving som en av flere tilnærminger de bruker til læring av fagbegreper. På skole A forteller lærerne at de bruker skriving av skjønnlitterære tekster som støtte for å utvikle elevenes begrepsforståelse. Kristian kaller skriving for et «hjelpemiddel for å skjønne begrepene». Han forklarer videre at skriving kan øke elevenes forståelse for virkemidler fordi elevene aktivt er med på å bruke dem selv:

**Kristian:** Så tror jeg jo at det er lettere å forstå hva som ligger i disse litt sånn diffuse begrepene metafor og besjeling med å faktisk gjøre det selv og da, det er jo også forståelsen for begrepene i seg selv som vi trenger å ha med oss, ved å være aktive deltakende i å *lage* de da, ikke bare passiv forbruker av det gjennom lesing.

Kristin gir uttrykk for at skriving kan være med på å konkretisere de abstrakte fagbegrepene, og at dette gjør at elevene forstår dem bedre. Selv om lærerne på begge skolene ser ut til å være opptatt av at elevene skal være aktive og selvstendige, ser de også behovet for en mer lærerstyrt innføring i fagbegreper. Både Daniel og Silje forteller at de synes det kan være hensiktsmessig med en definisjon på begrepene, i tillegg til eksempler. Silje kaller det for en «gjennomgang», der elevene først får en definisjon. Hun sier at det kan være fint med en «rett frem undervisning» om hva fagbegrepene betyr. Daniel legger til at det kan være en fordel å bruke «[...] relevante eksempler til for eksempel metafor, at de har noe fra en tekst de kjenner da, og at da er det mye greiere for dem å skjønne hva en metafor er enn hvis du bare får definisjonen». Det virker altså som at fokuset fort flyttes fra selve definisjonen til hvordan fagbegrepene kommer til uttrykk i tekster. Innføringen er likevel et startpunkt som flere av lærerne anser som hensiktsmessig.

På skole B forteller Ingrid at de også har hatt en PowerPoint «[...] hvor vi begynte litt med noen begreper». Henrik bruker ordet «gjennomgang» i likhet med Silje på skole A, og forteller at han bruker PowerPoint med begreper og eksempler. Det ser ut som at lærere på begge skolene opplever at elevene må introduseres for begrepene før de kan arbeide med dem i lesing og analyse av litteratur. Som vi har sett virker det som at lærerne er opptatt av at elevene skal lære om fagbegrepene på ulike måter der de får være aktive i undervisningen. Det kan tolkes som at lærerne anser det som vesentlig at elevene utvikler sin begrepsforståelse gjennom varierte faglige tilnærminger til fagbegrepene.

#### **4.5 Oppsummering av analysen**

Som det fremkommer av analysen, blir fagbegrepene både brukt i litterære samtaler og i elevenes skriving av egne skjønnlitterære tekster. Det er særlig virkemidler, motiv og tema som lærerne trekker frem under intervjuene. Sjangerbegrepet vektlegger skolene ulikt, og begge skolene bruker sjeldent fagbegreper om lesestrategier eksplisitt i undervisningen. Lærerne har i utgangspunktet en positiv holdning til fagbegreper, og de mener at begrepene har et didaktisk potensial i litteraturundervisningen. Fagbegrepene kan være et metaspråk som skaper et felles grunnlag for tekstarbeid. De kan også fungere som støtte når elevene analyserer tekster, slik at elevene kan få en utvidet forståelse av tekstene og av skjønnlitteratur generelt. Fagbegrepene kan også være nyttige for elevene som et grunnlag for videre utdanning og for å kunne bidra i litterære samtaler som voksen. Selv om lærerne i utgangspunktet fremmer fagbegreper i litteraturundervisningen, erfarer de likevel at det ikke er så enkelt å bruke dem i praksis. For mange elever er det å lese skjønnlitterære tekster krevende nok i seg selv, og det er stor forskjell på elevenes faglige erfaringer og forutsetninger. I tillegg mener noen av lærerne at fagbegrepene tar fokuset bort fra leseopplevelsen og hindrer utforskning av tekstene. Lærernes strategier for å takle disse utfordringene, er både at de gir elevene støtten de trenger og muligheter til å utvikle selvstendig begrepsforståelse gjennom elevaktive tilnærminger.

## 5. Diskusjon

I det følgende vil jeg diskutere studiens mest sentrale funn i lys av teori og litteraturdidaktisk forskning, og på den måten besvare problemstillingen for denne masteroppgaven: *Hvordan reflekterer ni ungdomsskolelærere over fagbegrepers rolle i litteraturundervisningen?*

Jeg vil diskutere de funnene jeg mener er mest relevant for å svare på hvert av de fire forskningsspørsmålene:

1. Hva anser lærerne som fagbegreper i litteraturundervisningen?
2. Hvilket potensial mener lærerne at fagbegrepene kan ha i litteraturundervisningen?
3. Hvilke utfordringer opplever lærerne knyttet til fagbegreper i litteraturundervisningen?
4. Hvordan legger lærerne til rette for læring av fagbegreper i litteraturundervisningen?

### 5.1 Hva anser lærerne som fagbegreper i litteraturundervisningen?

Et av hovedfunnene i studien er at lærerne på skole A skiller fagbegrepene fra begrepene som brukes i hverdagspråket. Sett fra et diskursperspektiv forbinder lærerne hverdagspråket med primærdiskursen, og fagbegreper med det spesifikke sosiale språket som brukes i litteraturfagets sekundærdiskurs (Gee, 2015a). Det at lærerne også oppfatter grensene som uklare, kan blant annet forklares med at terminologien i humanistiske fag ikke er så spesifikt definert, og at noen av begrepene også brukes i andre sammenhenger enn på skolen. Dette gjør også at begrepenes mening kan variere en del ut fra kontekst (Maagerø, 2010, s. 188).

Som det fremkommer av analysen, vektlegger lærerne særlig virkemidler i litteraturundervisningen. Dette stemmer godt over ens med observasjonene som ble gjort i forbindelse med LISA-studien, der virkemidlene ser ut til å ha en sentral plass når elevene leser og skriver skjønnlitterære tekster. Når det gjelder sjanger, er lærerne på skole B opptatt av å arbeide med sjangertrekk, i likhet med flere av lærerne som deltok i LISA-studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 98). Det at lærerne på skole A bevisst har valgt å nedprioritere sjanger, skiller seg dermed ut fra denne tendensen. I forbindelse med lesestrategier er lærerne i min studie ikke så opptatt av å bruke navnene på fagbegrepene eksplisitt. Dette er kanskje ikke så overraskende når læreplanmålet ikke krever bruk av fagbegreper når elevene skal «beskrive» lesestrategiene de bruker (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kan likevel være fordeler med å bruke navnene på lesestrategier. Ifølge Blikstad-Balas og Roe (2020) kan det gjøre at elevene «[...] får et eierforhold til dem, og det vil være

lettere for dem å diskutere med læreren eller medelever hvordan ulike strategier kan være til hjelp» (s. 37). Samtidig påpeker Blikstad-Balas og Roe (2020) at det viktigste er at elevene lærer hvordan de velger en lesestrategi som er hensiktsmessig for teksten de skal lese (s. 38). Dette perspektivet kommer også frem hos lærerne i min studie. Det virker ikke som om de er så opptatt av å bruke fagbegreper eksplisitt, men at de likevel ønsker å lære elevene hvordan de skal lese skjønnlitteratur. Videre fremhever lærerne på begge skolene begrepene motiv og tema. Som Appleyard (1991) argumenterer for, kan ungdommer være i stand til å forstå at tekster kan ha flere betydningslag. Lærerne ser ut til å vektlegge motiv og tema nettopp fordi de ønsker at elevene skal videreutvikle denne fiksjonskompetansen (Steffensen, 2005).

## **5.2 Hvilket potensial mener lærerne at fagbegreper kan ha i litteraturundervisningen?**

### **5.2.1 Fagbegrepene kan fungere som metaspråk**

Ifølge lærerne i studien kan det være nyttig med et felles metaspråk når elever og lærere skal diskutere skjønnlitteratur, både i litterære samtaler og i forbindelse med tilbakemeldinger på elevenes egne tekster. Her ser vi at lærernes refleksjoner er på linje med flere skandinaviske forskere, som har etterspurt nettopp en større vekt på metaspråk og fagspråk i litteraturundervisningen (Rødnes, 2014). Lærerne Jonas og Henrik mener at elevene trenger fagbegreper for å kunne uttrykke seg «presist» om litteratur. Dette kan ses i lys av diskursbegrepet. Litteraturundervisningens sekundærdiskurs har et eget sosialt språk, som er med på å skille det fra andre diskurser. Fagbegrepene om skjønnlitteratur kan dermed bidra til å skille litterære samtaler i norskfaget fra litterære samtaler som tar utgangspunkt i elevenes primærdiskurs, der de benytter et hverdagspråk. Elevene får dermed øve på å gå inn i rollen som fagpersoner, eller «specialists» i litteraturdiskursen. For å bli akseptert som en fagperson i en sekundærdiskurs, trenger man blant annet å bruke det samme språket som de andre i fellesskapet bruker. Som Gee (2015a) formulerer det: «In order to ‘talk the talk’ of a group – as a part of ‘walking the walk’ – people often have to be able to talk in certain ways and write in certain (related) ways» (s. 84). En måte lærerne kan innlemme elevene i litteraturdiskursen på er dermed ved å gi dem tilgang til diskursens begrepsapparat. Videre innebærer diskurser ikke bare egne sosiale språk, men også spesifikke kunnskaper og praksiser (Gee, 2015a, s. 96). Lærerne i studien forteller at fagbegrepene er nyttig i forbindelse med at de «arbeider

med» og «snakker om» litteratur. Slik gir de uttrykk for en holdning om at metaspråket henger tett sammen med litteraturfagets praksiser, som litterær analyse og litterær samtale.

Dersom vi ser på litteraturfaget som et faglig praksisfellesskap, er terminologien en del av kjernen i fellesskapet. Ifølge Skaftun og Michelsen (2017) kan terminologien være «nyttig for å uttrykke forståelsen av teksten så presist som mulig» (s. 40). Lærerne anser fagbegreper som nyttige i forbindelse med vurdering, der elevene skal formidle sin kompetanse, og lærerne vurderer den. Det at fagbegreper vektlegges i vurderingsarbeidet, er i samsvar med delen om undervisvurdering i læreplanen etter 10. trinn, der fagspråk trekkes frem som en måte elevene kan vise kompetanse på (Kunnskapsdepartementet, 2019). Også i Fodstad og Husabø (2021) sin studie forteller ungdomsskolelærerne at de bruker fagbegreper for å vurdere elevenes litterære kompetanse (s. 25). Samtidig kommer flere lærere i min studie også med utsagn som indikerer at de mener at elevene kan vise kompetanse uten å bruke fagbegreper. Med dette konkluderer de med det samme som Johansson (2015) gjør i sin studie av elevers bruk av fagbegreper i skriftlige litterære analyser. Elevene kan vise litterær kompetanse selv om de bruker et hverdagsspråk.

Spørsmålet er hvor godt elevene kan formidle det de kan uten fagbegreper. Ifølge Johansson (2015) kan det være vanskeligere for elevene å kommunisere den litterære kompetansen de har når de ikke bruker fagbegreper. Dessuten er ikke hverdagsspråket nødvendigvis presist nok til at elevene klarer å få kommunisert tolkningen sin (s. 204). Når Anders sier at det er «vesentlig» at de bruker de samme begrepene på muntlig eksamen, kan vi spore et liknende perspektiv på fagbegreperes rolle i vurdering. I praksis opplever lærerne likevel at andre hensyn veier tyngre enn behovet for et metaspråk, som at elevene skal få delta muntlig uten at fagbegreper begrenser dem. Selv om både forskere og lærerne selv løfter frem fagspråk og metaspråk som sentralt i litteraturarbeid, opplever altså lærerne at det kan være krevende å bruke dem i klasserommet.

Som lærerne i Penne (2012) sin intervjustudie erfarer, kan elevenes manglende motivasjon og erfaring med lesing gjøre at man nedprioriterer det å utfordre elevene faglig. En av lærerne i Pennes studie forteller at fagspråket blir for tungt og at «det stenger mange ute» (s. 48). Derfor faller flere av lærerne inn i det Penne kaller for omsorgsdiskursen. Selv om disse funnene er fra en eldre skandinavisk studie som omhandler lærere på videregående skole, er de overraskende like funnene i min studie. Når elever er svake lesere og opplever lesing som kjedelig, svarer lærerne med å fire på de faglige kravene, og fokuserer mer på omsorg og trygghet. Det virker som at lærerne på skole A er opptatt av at elevene skal få dele sine



litterære tolkninger på sine premisser, med sitt hverdagspråk. Selv om lærerne i prinsippet mener at fagbegreper er nyttig som metaspråk om tekst, er det ikke alltid like viktig å vektlegge fagbegrepene i undervisningen. Lærerne forventer mer bruk av fagbegreper i formelle vurderingssituasjoner, men heller ikke der virker det som om et absolutt krav.

### **5.2.2 Fagbegrepene kan brukes som analytisk verktøy**

Lærerne i studien mener også at fagbegreper kan utvide forståelsen for skjønnlitterære tekster. Julie forklarer blant annet dette med at fagbegrepene gir føringer for lesingen: «Du vet kanskje bedre hva du skal lete etter». Særlig Julie og de andre lærerne på skole B deler erfaringer om at elevene har oppdaget noe nytt, og forstått mer når de bruker fagbegreper i forbindelse med analyse av tekster. Disse lærerne har erfart det som Rødnes (2012) også har observert i sin studie om tekstarbeid på Vg3. Rødnes konkluderer med at fagbegrepene hjelper elevene i studien til å lese teksten med fokus på detaljer, noe som gjør at de forstår mer av teksten og får et utvidet perspektiv på den (s. 195).

Samtidig kan det diskuteres hvorvidt fagbegreper er nødvendige for å legge merke til ulike strukturer og virkemidler i litteratur. Ifølge Skaftun og Michelsen (2017) kan vi kjenne igjen ulike sjangre, strukturer og mønstre i tekster uten at vi har fagspråket for å beskrive det. De underbygger dette ved å vise til forskning der barn under skolealder klarer å gjenkjenne brudd på fortellingsstruktur. Likevel mener Skaftun og Michelsen (2017) at fagspråket er nødvendig for å skape en dypere forståelse av tekstene:

Vi blir kjent med, bruker og forholder oss til slike rammer lenge før vi kan sette ord på dem og snakke om dem, men skal vi forstå tekstene skikkelig, må vi nettopp ha et fagspråk til å utdype det vi er i stand til å registrere. (s. 67)

Poenget til Skaftun og Michelsen synes dermed å være at fagspråk kan bidra til å utdype forståelsen for det elevene allerede har lagt merke til. Lærerne i min studie ser i større grad ut til å oppleve at elevene ikke legger merke til ting av seg selv, og at fagbegrepene derfor kan bidra til å rette blikkene deres mot ulike aspekter ved tekstene. Videre kan fagbegreper bidra til å utvikle ulike deler av elevenes litterære kompetanse. Kristian på skole A er opptatt av at fagbegrepene besjeling og fortellerstemme kan utvide elevenes forståelse av hvordan man kan bruke språket som virkemiddel og gjøre dem bevisste over hva fiksjon innebærer. Det han gir uttrykk for, er at elevene har behov for en metaspråklig bevissthet om litteratur og en fiksjonskompetanse, som fagbegrepene kan bidra til å utvikle. Ifølge Bo Steffensen (2005) er

en av konvensjonene for den fiktive lesemåten at fortelleren gjøres til avsenderen av teksten, fremfor den faktiske forfatteren med sine intensjoner (s. 129-130). Denne konvensjonen setter Kristian ord på når han argumenterer for at begrepet fortellerstemme er viktig for å gjøre elevene klar over at «en fortelling er en skapt virkelighet». Fra dette perspektivet ser fagbegreper ut til å henge tett sammen med metaspråklig bevissthet om fiksjon. Sammenhengen mellom fagbegreper og metaspråklig bevissthet understrekes også av Penne (2010): «De må utvikle bevissthet om språket og tekstene rundt seg og utvikle et språk for denne bevisstheten» (s. 109). Det virker også som at Anders og Henrik er opptatt av metaspråklig bevissthet når de påpeker hvordan motiv og tema kan få frem flere lag i en tekst. De identifiserer et begrepspar som kanskje kan være spesielt egnet til å lære elevene å lese med fordobling, ved at de er klar over at teksten kan ha en betydning utover det rent bokstavelige (Steffensen, 2005, s. 138). Flere av lærerne reflekterer dermed over potensialet fagbegrepene kan ha når det gjelder utvikling av elevenes metaspråklige bevissthet og fiksjonskompetanse.

## **5.3 Hvilke utfordringer opplever lærerne knyttet til fagbegreper i litteraturundervisningen?**

### **5.3.1 Elevenes forutsetninger og fagbegrepenes vanskelighetsgrad**

I begge intervjuene trekker lærerne frem hvor utfordrende det kan være å vektlegge fagbegreper når de opplever at elevene ikke har forutsetninger for å lære begrepene. Lærerne peker selv på noe de tror er årsaken: mange elever har lite erfaring med lesing fordi det er «utkonkurrert» av sosiale medier, og de mangler derfor grunnleggende leseferdigheter. Lærernes oppfatning av at elevene leser lite på fritiden er også dokumentert i forskning. Ifølge PISA-undersøkelsen fra 2018 oppga bare 7 % av norske elever at de leste skjønnlitteratur ukentlig, og 37 % svarte at de aldri leste skjønnlitteratur på fritiden (Roe, 2020, s. 121).

Lærerne opplever at lesing i seg selv er så krevende for elevene, at fagbegrepene må komme i andre rekke. Det kan virke som et paradoks at lærerne både mener at fagbegreper kan være et verktøy som kan utvide elevenes forståelse av tekster, og at fagbegrepene kan stå i veien for elevenes forståelse av handlingen i tekstene. Samtidig er det nok heller et spørsmål om rekkefølge. Jeg tolker det som at lærerne mener at fagbegrepene ikke kan være utgangspunktet for den analytiske tilnærmingen. Først må fokuset ligge på å bruke eget språk

til å diskutere og tolke hva som skjer i teksten, eller som Julie formulerer det: «Hva er det du egentlig leser?». Deretter bruker lærerne fagbegreper for å utvide forståelsen av teksten.

Begrepene narrativ kompetanse og fiksjonskompetanse kan kaste lys over hvorfor elevene synes det er utfordrende å forholde seg til en analytisk tilnærming med fagbegreper. Det kan virke som at elevene har nok med å bruke sin narrative kompetanse, som dreier seg om å forstå fortellingens handling, og hva poenget med fortellingen er. Selv om Steffensen (2005) mener at barn fra 9. trinn er på et kognitivt nivå som gjør at de kan lese tekster med en fiktiv lese måte, er dette noe de må lære i undervisningen (s. 191-192). Som lærerne i studien min indikerer, må de likevel fokusere på å videreutvikle elevenes narrative kompetanse før de kan gå videre til å utvikle elevenes fiksjonskompetanse. For å utvikle fiksjonskompetanse trenger elevene gradvis å få tilgang til analytiske redskaper, eller briller de kan bruke bevisst i lesingen (Steffensen, 2005, s. 210). Lærerne i min studie erfarer at mange av elevene har liten kjennskap til fagbegreper når de begynner på ungdomsskolen. Dermed er det opp til ungdomsskolelærerne å gi elevene disse redskapene. Når elevene møter fagbegreper på ungdomsskolen kan det være krevende, ikke bare fordi begrepene er fremmede, men også fordi de er så tett knyttet til en ny, analytisk tilnærming som krever en større grad av metaspråklig bevissthet.

Videre kan fagbegreper være vanskelige å forstå fordi de er mer abstrakte enn hverdagsbegreper. Ifølge Vygotskij tilegnes hverdagsbegreper gjennom personlig erfaring, og vitenskapelige begreper læres først og fremst gjennom formidling av andre begreper (Vygotskij, 2001, s. 137, 155). Elevene trenger mye erfaring for å fylle fagbegrepene med innhold som de kan forstå, og som gir mening for dem. Lærerne i studien opplever at mange elever synes fagbegreper er vanskelige, men at de etter noen år klarer å bruke fagbegrepene når de tolker og analyserer skjønnlitteratur. Det virker som at lærerne legger opp til en langsiktig progresjon. Som Anders sier, blir elevene «skolert inn i det» i løpet av ungdomsskolen. På denne måten lar de elevene gradvis bevege seg fra periferien og nærmere sentrum av litteraturfagets praksisfellesskap (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 49). Slik virker det som at lærerne tar hensyn til at elevenes begrepsapparat utvikler seg gradvis, i et samspill mellom hverdagsbegrepene og de vitenskapelige begrepene (Vygotskij, 2001, s. 170-171).

En utfordring lærerne også er opptatt av, er at elevene er på forskjellig nivå når det gjelder hvordan de mestrer bruk av fagbegreper. Det som ser ut til å skille elevene er, slik lærerne opplever det, at noen elever har mer erfaring med lesing og fagbegreper enn andre.

De elevene som mestrer fagbegreper, og de som ikke gjør det, kan ha paralleller til Skarsteins

(2013) inndeling av elever som Lesere og Ikke-lesere. Lærerne i min studie erfarer at mange av elevene som leser lite på fritiden også er demotiverte og opplever fagbegreper som vanskelig. Skarsteins studie er riktignok basert på intervju av elever, og min studie undersøker lærerens perspektiv. Selv om studiene ikke kan sammenlignes direkte, har de et sentralt fellestrekk: Elevene som leser på fritiden, bruker i større grad et metaspråk når de snakker om skjønnlitterære tekster.

Lærerne opplever dermed i praksis at elevenes erfaringer med tekst har stor betydning for hvordan de mestrer litteraturfagets sekundærdiskurs. Vi kan forklare gapet mellom elevene ved å se på forskjellen mellom læring og tilegnelse (Gee, 2015b). Som Henrik påpeker, er det noen elever som klarer å bruke språklige virkemidler i skjønnlitterære tekster de skriver. De er likevel ikke bevisste over at det er fagbegreper de bruker. Elevene har ferdighetskunnskapen, men ikke nødvendigvis påstandskunnskapen (Hertzberg, 2001). Det ser dermed ut til at disse elevene har erfaringer med litteratur som gjør at de ubevisst har tilegnet seg en kjennskap til måter å bruke språket på som er en del av litteraturfaget. Disse elevene har et fortrinn sammenlignet med elevene som ikke har de samme erfaringene. Det noen elever har tilegnet seg, må andre elever aktivt lære. Heaths (1988) studie av barn og deres erfaringer med tekst, eller «literary events», illustrerer også hvordan elever har ulike forutsetninger. Barn som er vant til å svare på spørsmål om tekster fra foreldrene, tilegner seg fortere skolens analytiske måte å snakke om tekster på (s. 26-27). Samtidig påpeker Gee (2015b) at det ikke først og fremst er ferdigheter slike barn allerede har tilegnet seg når de begynner på skolen, men holdninger, verdier og perspektiver (s. 175). Det handler ikke nødvendigvis bare om at noen elever kjenner til fagbegreper og kan bruke dem selv, men også om at analytiske tilnærminger til tekster oppleves som mindre fremme for dem enn for andre elever.

### **5.3.2 Fagbegrepene som en begrensning**

Lærerne på skole A er opptatt av at elevene skal få gode leseropplevelser, og at de skal bli motiverte til å lese. De er derfor redd for at fagbegrepene skal begrense lesegledden. Dette samsvarer med funnene hos Kjelen (2013), der ungdomsskolelærerne er skeptiske til å bruke for mange fagbegreper i litteraturundervisningen. Ifølge Kjelen synes lærerne at fagbegrepene kan bidra til å svekke motivasjonen hos elevene: «Ei for omgrepstung, analytisk tilnærming, vil lett kunne føre til uvilje hos elevane, og gjere timane vanskelegare å gjennomføre» (s. 198). Læreres bekymring for at fagbegreper skal gjøre litteraturarbeidet lite lystbetont, er dermed ikke nytt. Nesten ti år senere gjør lærerne i min studie flere av de samme refleksjonene.

Masterstudien kan også ses i sammenheng med nyere forskning. Da Fodstad og Husabø (2021) intervjuet ungdomsskolelærere om litteraturundervisningens formål, var hovedtendensen at leseglede ble sterkt vektlagt og analytiske ferdigheter ble lagt mindre vekt på (s. 20). På den ene side er lærerne i min studie opptatt av at elevene skal lære å lese skjønnlitteratur fiktivt og analysere tekstene ved hjelp av fagbegreper. På den annen side virker det som at lærerne på skole A mener at fagbegreper står i et motsetningsforhold til leseglede. Derfor kan litteraturundervisningen «ikke pakkes inn i for mye fagbegreper og gjøres for vanskelig», som Anders sier. I Penne (2012) sin studie er også flere av lærerne mest opptatt av å motivere elevene for lesing gjennom valg av tekster og tilnærminger som kan være relevante og overkommelige for elevene. Funnene i min masteroppgave føyer seg dermed inn i rekken av studier der lærere opplever at analytiske tilnærminger må tones ned, fordi elevene ikke er motiverte for å lese skjønnlitteratur. Mangel på motivasjon og leseglede ser ut til å være en stor utfordring i litteraturundervisningen på ungdomsskolen. I min studie påvirker dette hvordan lærerne reflekterer over fagbegrepene rolle. Fagbegrepene anses som en begrensning, fremfor et hjelpemiddel, når det gjelder å fremme leselyst.

Selv om fagbegrepene er ment som en støtte i tekstarbeidet for å utvide tekstforståelse og metaspråklig bevissthet, opplever lærerne at det kan føre til efferent lesing. Som Thomas forteller, kan et fokus på fagbegreper føre til at elevene punktleser tekstene på jakt etter begrepene. Lærernes opplevelse av efferent lesing hos elevene samsvarer med funnene fra LISA-studien. Der bikket undervisningen over i et sterkt fokus på virkemidler og sjangertrekk, som gjorde at både teksten, og elevenes opplevelse av den, havnet i skyggen (Blikstad-Balas & Roe, 2020). I min studie virker det likevel som at lærerne er bevisste over denne fallgraven, og at de ønsker å unngå den. Et overdrevent fokus på fagbegreper kan motvirke estetisk lesing, fordi elevene ikke fokuserer på reaksjonene ordene i teksten vekker hos dem når de leser (Rosenblatt, 1978, s. 29).

Lærerne ser ut til å skille mellom et fokus på leseopplevelse og en analytisk tilnærming med fagbegreper. Paradoksalt nok kan det være nettopp estetisk lesing elevene trenger for å analysere tekster, fordi det krever at de fordyper seg i teksten. Det kan virke som at lærerne forbinder leseopplevelse med følelser, der elevene enten kan oppleve leseglede eller synes at lesing er kjedelig. Ser vi på leseopplevelse fra perspektivet om estetisk lesing, er det ikke slik at leseopplevelsen foregår uten tenkning. Ifølge Rosenblatt (1978) innebærer estetisk lesing vel så mye, om ikke mer, bevisst oppmerksomhet enn det efferent lesing gjør (s. 29). Fra dette

perspektivet er det kanskje ikke slik at det krever mindre av elevene å lese med fokus på opplevelsen enn med fokus på fagbegreper.

Videre kan vi tolke det slik at lærerne vil unngå performans-blokkering, der elevene bruker begrepene passivt og ukritisk. Dette kan forhindre at de klarer å koble teksten til sine egne liv, som også er en viktig del av den litterære kompetansen (Torell, 2002). I tillegg kan performans-blokkering og efferent lesing være problematisk fordi elevene ikke får oppfylt behovet for identifikasjon og refleksjon over livet. Dette er aspekter som er særlig viktig i fasen Appleyard (1991) kaller «Reader as thinker». Appleyard er kritisk til en for brå overgang til analytiske tilnærminger, fordi ungdommer i utgangspunktet knytter tekstene de leser svært tett til egne liv:

But if we make students proceed directly from this way to responding to a story to academic talk of literary devices, symbols, genres, ambiguity, point of view, and so forth, then we risk passing over the adolescent's crucial involvement with the whole world of meaning and significance. (Appleyard, 1991, s. 116)

Appleyard (1991) understreker videre at elevenes personlige innlevelse er en viktig forutsetning for at de skal kunne analysere og vurdere tekster. Analytiske verktøy kan ikke føre til en slik innlevelse og følelse av relevans. Likevel kan det være hensiktsmessig med en balanse mellom erfaringsbasert og analytisk tilnærming, fordi elevene også trenger analytiske redskaper for å tolke tekstens tvetydigheter (s. 116-117). Lærerne i min studie erfarer også hvor viktig elevenes personlige opplevelser av tekstene er i litteraturarbeidet, og i likhet med Appleyard, er de skeptiske til å gjøre litteraturundervisningen for begrepstung. Lærerne reflekterer ikke så mye over hvordan det analytiske og det erfaringsbaserte perspektivet kan forenes. Det virker som at oppfatningen deres er at fagbegreper og leseopplevelse er en dikotomi. Kristian gir imidlertid uttrykk for at det ikke er «sort-hvitt», og at det finnes en balanse et sted. Å finne denne balansen er både et mål og en stor utfordring på det litteraturdidaktiske feltet (Rødnes, 2014). Samtidig kan lærere kombinere erfaringsbaserte og analytiske tilnærminger ved å åpne for elevenes subjektive erfaringer og perspektiver, og samtidig gi dem støtten de trenger til å begrunne sine tolkninger (Steen-Hansen, 2015).

Lærernes frykt for at fagbegrepene skal være et hinder for lesegledden, kan også ses i sammenheng med utfordringen om at fagbegrepene begrenser utforskning av tekstene. Fra elevperspektivet kan fagbegreper oppleves som begrensende for litteraturarbeidet.

Gourvennec (2016) intervjuet høytpresterende elever, som til tider opplevde at de måtte få fagbegrepene til å passe tekstene. Dette lukket muligheten for en mer åpen og opplevelsesstyrt utforskning. Lærerne i studien min erfarer at elevene ofte forholder seg til fagbegrepene på et overflatisk nivå, der de er mest opptatt av å identifisere fagbegrepene. Fagbegrepene får dermed en beskrivende funksjon, fremfor den forklarende- og vurderende funksjonen (Johansson, 2015) lærerne egentlig ønsker.

## **5.4 Hvordan legger lærerne til rette for læring av fagbegreper i litteraturundervisningen?**

Som analysen indikerer, bruker lærerne flere undervisningsstrategier for å imøtekomme utfordringene elevene har med å lære seg fagbegreper. Lærerne vektlegger blant annet arbeid med tekstene i fellesskap. Mange elever har lite erfaring med analyse og fagbegreper, og trenger derfor mye støtte. Lærerne gir elevene denne støtten ved at de modellerer hvordan de leser og analyserer skjønnlitteratur, i tillegg til at de analyserer tekstene sammen med elevene. Dette kan ses på som en form for «apprenticeship», der læreren gradvis sosialiserer elevene inn i litteraturdiskursens arbeidsmåter (Gee, 2015b, s. 198; Skaftun & Michelsen, 2017, s. 44-46). Læreren er den kompetente andre som legger undervisningen til den proksimale utviklingssonen, slik at elevene både blir støttet og utfordret faglig (Vygotskij, 2001). På denne måten legger lærerne til rette for at elevene kan utvikle performansdelen av litterær kompetanse (Torell, 2002), og bruke fagbegreper når de analyserer tekster.

Selv om lærerne forteller at de gir elevene mye støtte, er de også opptatt av at elevene skal få være aktive og øve seg på egenhånd. Lærerne mener at dette er viktig for at elevene virkelig skal forstå og kunne bruke fagbegrepene. Sett fra et teoretisk perspektiv er lærerne opptatt av at elevene skal tilegne seg språket og ferdighetene i litteraturfagets diskurs. I tråd med Gees (2015b) teori om hvordan tilegnelse foregår, mener lærerne at det først og fremst skjer gjennom praktisk øvelse (s. 189). Dessuten kan for stor vekt på modellering fremfor øving, gjøre at elevene ikke får skikkelig eierskap til litteraturfagets praksiser (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 46). Når lærerne gir elevene muligheter til å diskutere tekster med medelever og skrive skjønnlitterære tekster selv, kan elevene kanskje få større eierskap til fagbegrepene. Dessuten anerkjenner lærerne at de ikke kan overføre fagbegrepene til elevene, men at begrepsforståelsen utvikler seg i et samspill med de språklige erfaringene barnet allerede har (Vygotskij, 2001, s. 143). Det virker også som at lærerne ønsker at elevene skal utvikle større

selvstendighet når de bruker fagbegreper til å analysere tekster. Ifølge Torell (2002) trenger ikke selvstendighet å bety at man frigjør seg fra konvensjonene, men heller at man klarer å bruke konvensjonene som er hensiktsmessig i møte med nye tekster (s. 78). Denne forståelsen av selvstendighet kan også spores hos lærerne, som ikke bare ønsker at elevene skal klare å bruke fagbegreper med støtte fra læreren, men også at de skal kunne identifisere og bruke fagbegrepene på egenhånd når de arbeider med tekster.

Selv om lærerne vil at elevene skal tilegne seg fagbegrepene, virker det også som at de ser behovet for at elevene lærer om fagbegreper gjennom eksplisitt undervisning. Lærerne forteller at de bruker tid på å introdusere og definere fagbegrepene, før elevene arbeider med dem mer konkret. Dette tyder på at lærerne også vektlegger påstandskunnskap i utviklingen av ferdighetskunnskap (Hertzberg, 2001), ved at elevene trenger en viss kjennskap til begrepene betydning før de bruker dem i praksis. Som Vygotskij (2001) hevder, kan undervisning starte elevenes prosess med å tilegne seg fagbegrepene, ved at de først får kjennskap til begrepet (s. 139). Også Fosse et. al. (2015) fremhever at elevene må introduseres for fagbegrepene eksplisitt for at de skal bruke dem, og at elevene må få strategier for hvordan de skal bruke dem i møte med tekster (s. 75). Det virker som at lærerne synes det er viktig at elevene får et navn og et definisjon på et begrep, som de gradvis kan fylle med innhold gjennom mer konkrete erfaringer. Lærerne vektlegger dermed både læring og tilegnelse, og de prøver å legge til rette for både støtte og selvstendighet.

## **5.5 Konklusjon og didaktiske implikasjoner**

Denne masteroppgaven har hatt som formål å undersøke: *Hvordan reflekterer ni ungdomsskolelærere over fagbegrepers rolle i litteraturundervisningen?* Lærerne har ingen problemer med å komme med argumenter for hvorfor det kan være hensiktsmessig å bruke fagbegreper i litteraturundervisningen. Fagbegrepene kan ha potensial som metaspråk og analytisk støtte for å utvide tekstforståelse, og de kan bidra til å utvikle elevenes fiksjonskompetanse. Samtidig opplever lærerne at litteraturundervisningen krever mye av elevene. Det å analysere tekster ved hjelp av fagbegreper er ikke bare en ny måte å snakke på, men også en ny måte å tenke på. De fleste elevene leser lite, og de liker heller ikke å lese. Flere av lærerne ser på det som skolens oppgave å styrke de grunnleggende leseferdighetene og bidra til økt leselyst. Da er det kanskje enklere, og viktigere, å la elevene få lese skjønnlitterære tekster uten fagbegrepene hengende over dem. Samtidig kan vi stille



spørsmålet om fagbegrepene kan integreres på en hensiktsmessig måte. Dette vil jeg ta for meg avslutningsvis, der jeg peker på hvilke didaktiske implikasjoner funnene kan ha for litteraturlæreren.

Som studiens funn tilsier, trenger lærerne konkrete undervisningsstrategier som kan ivareta det analytiske perspektivet og samtidig ta hensyn til elevenes forutsetninger og behov. Lærerne i fokusgruppene har selv kommet med en strategi som virker hensiktsmessig. De begynner på det nivået som krever narrativ litterær kompetanse, som elevene allerede har utviklet til en viss grad. Når elevene har fått en viss forståelse for tekstens motiv, eller konkrete handling, går de videre til å analysere den nærmere ved bruk av fagbegreper. På denne måten kan man sikre at særlig de elevene som strever med lesing får utvikle fiksjonskompetansen i sitt tempo. Videre kan en tilnærming være å starte med et fokus på elevenes opplevelser og erfaringer i møte med teksten. Dette kan oppfylle elevenes behov for identifikasjon og relevans (Appleyard, 1991), slik at de er mer motiverte for å dykke dypere i teksten. Slik kan læreren legge til rette for en pendling mellom erfaringsbaserte og analytiske perspektiv, som lærerne i Steen-Hansens (2015) studie legger opp til når de bruker analyseskjema (s. 65-66). På denne måten kan man kanskje unngå at lesing av skjønnlitteratur blir efferent, fordi man starter med å la elevene fokusere på opplevelsen. Deretter kan elevene bruke begrepene til å sette ord på, og undersøke videre, det med teksten som vekker oppmerksomhet.

For at elevene skal gjøre fagbegrepene til sine egne, trenger de å bruke begrepene aktivt, i møte med mange ulike tekster. I Rødnes' (2012) studie brukte elevene analyseskjemaet til å veksle mellom å diskutere deres forståelse av fagbegrepene i seg selv og begrepenes forhold til teksten. Et viktig poeng hos Rødnes er at elever kan internalisere fagbegrepene ved å koble den generelle betydningen til bruken av begrepene i møte med en spesifikk tekst (s. 185). Selv om det kan være krevende for mange å overføre abstrakt begrepskunnskap til noe konkret (Vygotskij, 2001), kan kanskje diskusjoner i fellesskap med medelever og lærer gi elevene støtten de trenger. Slik kan elevene gradvis fylle de ukjente og abstrakte fagbegrepene med konkret innhold, og samtidig få større forståelse for begrepene gjennom konkrete erfaringer.

Skaftun og Michelsen (2017) foreslår at elevene på ungdomsskolen får så mye erfaring med tekst som mulig, og at de får øve på å snakke om tekster med sitt eget språk. Selv om Skaftun og Michelsen mener at fagbegreper kan brukes på ungdomsskolen, bør begrepsinnlæring ikke være «et mål i seg selv». Fra dette perspektivet kan det være hensiktsmessig at elevene tilegner seg måter å lese og tenke på, som de senere kan knytte fagbegreper til. Skaftun og

Michelsen (2017) formulerer det slik: «De vil ha en rikere erfaringsbakgrunn som gjør at de kan gjenkjenne det begrepene viser til, og dermed se verdien av begrepene (s. 53). Dette er også i samsvar med Gees (2012) syn på undervisning, der tilegnelse bør komme før læring. Lærerne kan legge til rette for tilegnelse ved å modellere og støtte elevene når de øver seg på litteraturdiskursens praksiser. Læring, som skjer gjennom eksplisitt undervisning, kan eventuelt komme i etterkant. I praksis kan dette bety at læreren ikke nødvendigvis trenger å legge så stor vekt på eksplisitt undervisning om fagbegreper i litteraturundervisningen på ungdomsskolen.

## **5.6 Forslag til videre forskning**

Denne masteroppgaven har undersøkt fagbegrepers rolle i litteraturundervisningen fra et lærerperspektiv. Studiens utvalg er lite, og gir derfor ikke grunnlag for å generalisere funnene. Jeg håper likevel at studien kan bidra til å sette i gang refleksjoner hos leseren. Hvor stor plass bør fagbegrepene egentlig ta i litteraturundervisningen, og hvordan kan vi legitimere bruk av fagbegreper på ungdomsskolen? Hvordan kan vi finne balansen mellom erfaringsbasert tilnærming og analytisk tilnærming med fagbegreper? For å undersøke denne tematikken nærmere vil det kunne være interessant å gjennomføre en studie om læreres refleksjoner i større skala. På den måten kunne man undersøkt om funnene mine er en tendens for norsklærere i Norge. Gjennom arbeid med denne masteroppgaven har jeg oppdaget at fagbegreper henger uløselig sammen med arbeidsmåtene i litteraturundervisningen. Derfor kunne det ha vært spennende å følge læreres undervisning om fagbegreper gjennom de tre årene på ungdomsskolen, for å undersøke progresjonen i undervisningen og elevenes utvikling av begrepsforståelse.

Ifølge lærer Kristian oppleves lesing for noen elever som å «bestige Mount Everest». Er det slik at fagbegrepene kan hjelpe elevene opp den bratte stigningen som teksten er, eller er det når elevene først er på toppen at begrepene kan bidra til å studere tekstens landskap fra et nytt perspektiv? Da jeg begynte på masteroppgaven mente jeg at fagbegrepene burde ha en sentral plass i litteraturundervisningen på ungdomsskolen. Nå som jeg har fått innblikk i læreres perspektiv på tematikken, har jeg fått et mer nyansert syn. Litteraturundervisningen er kompleks, og dersom målet med undervisningen både skal være leseglede og utvikling av litterær kompetanse, krever det mye av litteraturlæreren. Forskere kan komme med teoretiske begrunnelser for hvorfor fagbegreper er viktig, men det er lærerne som står ovenfor

undervisningen om fagbegreper i praksis. Derfor kan lærernes refleksjoner, erfaringer og undervisningspraksiser bidra med viktige perspektiver inn i diskusjonen om hvilken rolle fagbegrepene bør ha i litteraturundervisningen.

## Litteratur

- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, metoder og analyser* (s. 305-326). Universitetslaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Blau, S. D. (2003). *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Heinemann.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-45). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: En studie i gymnasieelevers litteraturläsning* [Doktorgradsavhandling, Malmö högskola].
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. <http://www.jstor.org/stable/1477543>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fodstad, L. A. & Gagnat, L. (2019, 17. desember). *Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole*. Landslaget for norskundervisning.  
<https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/forestillinger-om-litterer-kompetanse-blant-norsklrere-i-videregende-skole>

- Fodstad, L. A. & Husabø, G. B. (2021). Planning for progression? Norwegian L1 teachers' conception of literature teaching and literary competence throughout lower secondary education. *L1-educational studies in language and literature*, 21(2), 1-37.  
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.06>
- Fosse, B. O., Rødnes, K. A. & Brevik, L. M. (2015). Betydningen av å bruke fagbegreper: For elever, lærerstudenter og lærere. *Bedre skole*, (2), 72-77.
- Gee, J. P. (2015a). *Literacy and Education*. Routledge.
- Gee, J. P. (2015b). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (5. utg.). Routledge.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gourvennec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1). <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. utg.). Samfundslitteratur.
- Heath, S. B. (1988). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. I N. Mercer (Red.), *Language and literacy from an educational perspective : a reader : 2 : In schools* (s. 22-41). Open University Press.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans: Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica*, (18), 92-105.
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* [Doktorgradsavhandling, Linköpings universitet]. DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A856465&dswid=-4886ortal>.
- Johnson, B. R. & Christensen, L. (2017). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed approaches* (6. utg.). SAGE publications.
- Kitzinger, J. & Barbour, R. S. (1999). Introduction: The Challenge and Promise of Focus Groups. I R. S. Barbour & J. Kitzinger (Red.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice* (s. 1-20). SAGE publications.

- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse: portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1).  
<https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.1390>
- Kjelen, H. A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling, Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet]. Nord Open Research Archive. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/145842>. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/145842>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. SAGE publications.
- Morgan, D. L. (2019). *Basic and Advanced Focus Groups*. SAGE publications.  
<https://doi.org/10.4135/9781071814307>
- Maagerø, E. (2010). Teksters tilgjengelighet: Fagspråk. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 185-200). Novus forlag.
- Nielsen, I., Gourvenec, A. F. & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 181-198). Cappelen Damm akademisk.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4. utg.). SAGE publications.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: Norsk på ungdomstrinnet: Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. Frydensbjerg & P. Kaspersen (Red.), *Den Nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 32-58). Novus forlag.

- Penne, S. & Skarstein, D. (2015). The L1 subject in a world of increasing individualism. Democratic paradoxes in Norwegian L1 classrooms. *L1-educational studies in language and literature*, 15.  
<https://doi.org/https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.04>
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing. I S. T. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rødnes, K. A. (2012). 'It's insanely useful!' Students' use of instructional concepts in group work and individual writing. *Language and education*, 26(3), 183-199.  
<https://doi.org/10.1080/09500782.2011.614050>
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1).  
<https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Rødnes, K. A. & Ludvigsen, S. (2009). Elevers meningsskapning av skjønnlitteratur: Samtaler og tekst. *Nordisk pedagogik*, 29(2), 235-249.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2009-02-06>
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bora. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/7694>
- Steen-Hansen, S. A. (2015). *Analyseskjemaer i undervisning i diktanalyse på videregående skole* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45659/Masteroppgave-Stine-A-Steen-Hansen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion: Grunlaget for den nye litteraturpedagogik* (3. utg.). Akademisk Forlag.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.

- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Torell, Ö. (2002). Resultat – en översikt. I Ö. Torell (Red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. & Gontjarova, O. *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 74-100). Institutionen för humaniora, Mitthögskolan.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur AB.



## **Vedlegg**

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv om prosjektet og samtykkeerklæring.....	76
Vedlegg 2 – Godkjenning av NSD-søknad .....	79
Vedlegg 3 – Intervjuguide.....	81
Vedlegg 4 – Kompetansemål fra læreplanen i norsk etter 10. trinn.....	83

# **Vedlegg 1 – Informasjonsskriv om prosjektet og samtykkeerklæring**

## **Vil du delta i forskningsprosjektet *Fagbegreper i litteraturundervisningen?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres synspunkt på og erfaringer med bruk av fagbegreper i undervisning av skjønnlitteratur. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål med prosjektet**

Jeg er lektorstudent ved Universitetet i Oslo, og skal skrive en masteroppgave i norskdidaktikk. Masteroppgaven dreier seg om fagbegrepers rolle i undervisning av skjønnlitteratur på ungdomsskolen. Forskning viser at elever bruker et hverdagslig språk når de snakker om skjønnlitterære tekster. Samtidig møter elevene et krav om å tolke og analysere disse tekstene. Derfor synes jeg det er interessant å undersøke lærernes perspektiv på bruk av fagbegreper i litteraturundervisningen. Hvor viktig er det at elever lærer og bruker fagbegreper?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Oslo er øverste ansvarlig for masterprosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg er interessert i å undersøke fagbegrepers rolle sett fra et lærerperspektiv. Som lærer på ungdomsskolen kan du bidra til å gi verdifull innsikt i denne tematikken. For å få tilgang til ulike perspektiver, ønsker jeg å intervju et variert utvalg. Jeg spør derfor lærere med ulike utdanningsbakgrunn, kjønn, alder og antall års arbeidserfaring.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du deltar på et fokusgruppeintervju med fire andre ungdomsskolelærere. Dette intervjuet vil ta mellom én og halvannen time. I starten av intervjuet vil jeg be dere om å fortelle om deres utdanningsbakgrunn og hvor lenge dere har jobbet som lærere. Deretter vil jeg stille dere spørsmål som dreier seg om deres synspunkter på og erfaringer med bruk av fagbegreper i litteraturundervisningen. Jeg vil også

be dere om å kommentere ulike kompetansemål fra Fagfornyelsen. Hensikten med å intervju dere i en gruppe er at dere kan diskutere i fellesskap og bygge på hverandres innspill. For at dette skal være mulig, er det ønskelig at du som deltaker kommer med innspill på alle spørsmålene som blir stilt. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst ta kontakt med meg og trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysningene lagres på en passordbeskyttet server ved UiO, som kun jeg vil ha tilgang til. Etter at jeg har transkribert intervjuet vil lydopptaket slettes. Alle personopplysningene om deg vil anonymiseres. Verken du eller skolen du jobber ved vil kunne identifiseres i datamaterialet eller i den publiserte masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen 1. august 2022.

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Oslo, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Miriam Fjose - Tlf: [REDACTED] Mail: [REDACTED]
- Veileder Jonas Bakken - Tlf: [REDACTED] . Mail: [REDACTED]
- Vårt personvernombud Roger Markgraf-Bye - Mail: [REDACTED]

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Miriam Fjose

Masterstudent ved lektorprogrammet, Universitetet i Oslo

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i et fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 2 – Godkjenning av NSD-søknad

[Meldeskjema](#) / [Fagbegreper i litteraturundervisningen](#) / Vurdering

## Vurdering

### Referansenummer

785974

### Prosjekttittel

Fagbegreper i litteraturundervisningen

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

### Prosjektperiode

01.08.2021 - 01.08.2022

[Meldeskjema](#) 

### Dato

25.06.2021

### Type

Standard

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.06.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema Diktafon appen er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

# Vedlegg 3 – Intervjuguide

## 1. Briefing

- Presentasjon av moderator og prosjektets formål
- Avklaring av begrepet «litteraturundervisning»
- Informasjon om deltakernes rettigheter og felles kjøreregler for samtalen

## 2. Hoveddel

### Åpningsspørsmål

- Fortell om utdanningsbakgrunn og hvor lenge dere har jobbet som lærere
- Hva er det første dere tenker på når dere hører ordet fagbegrep?
- Hva legger dere i ordet fagbegrep? Hva tenker dere fagbegreper kan være i forbindelse med undervisning av skjønnlitteratur?

### Fagbegrepers relevans for litteraturundervisningen

- Trenger vi fagbegreper i litteraturundervisningen? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva tenker dere om nytten av fagbegreper i undervisning om skjønnlitteratur, sammenlignet med andre områder i norskfaget?

### Ulike fagbegreper

- Er det noen fagbegreper dere mener er spesielt nyttig for elevene å lære i forbindelse med skjønnlitteratur?
- Er det noen fagbegreper dere mener er lite nyttig for elevene å lære i forbindelse med skjønnlitteratur?

### Fagbegreper i læreplanen

- I kompetansemålene for 10. trinn etter fagfornyelsen, står det ikke presisert hvilke fagbegreper elevene skal lære. Hva tenker dere om dette?
- Hvilke begreper vil være relevante i forbindelse med disse kompetansemålene:
  - *bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster*

- *sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid*
- *beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa*

#### Erfaringer og undervisning

- Hvordan underviser dere i fagbegreper i forbindelse med skjønnlitteratur?
- Opplever dere at elevene får større forståelse av tekstene gjennom å bruke fagbegreper?
- Bruker elevene fagbegreper når de snakker om skjønnlitterære tekster?
- Hvilke holdninger har elevene deres til bruk av fagbegreper i litteraturundervisningen?

#### Forventninger og vurdering

- Hvilke forventninger tenker dere at lærere bør ha til elevens bruk av fagbegreper i timene?
- Hvordan vektlegger dere elevens bruk av fagbegreper i ulike vurderingssituasjoner? (Presentasjoner, fagsamtaler, skriftlige tekster)
- Hva tenker dere det innebærer å kunne et fagbegrep?

### **3. Avslutning**

- Oppsummering
- Er det noe dere vil legge til?



## **Vedlegg 4 – Kompetansemål fra læreplanen i norsk etter 10. trinn**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster
- sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid
- beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa